

1914

**L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
DANS LA TUNISIE MODERNE
(1881-1970)**

H. L. M. Obdeijn

**L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
DANS LA TUNISIE MODERNE
(1881-1970)**

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS LA TUNISIE MODERNE (1881-1970)

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van
doctor in de Letteren aan de
Katholieke Universiteit te Nijmegen,
op gezag van de Rector Magnificus
prof. mr. F.J.F.M. Duynstee,
volgens besluit van het College van Decanen
in het openbaar te verdedigen
op vrijdag 31 Januari 1975
des namiddags te vier uur

door

HERMAN OBDEIJN
geboren te Enschede

T I L B U R G - 1 9 7 5

Curriculum vitae :

De schrijver, geboren op 12 mei te Enschede, volgde na het behalen van zijn gymnasium a diploma een filosofische en theologische opleiding te Boxtel, Leuven en Tunis. In 1962 begon hij zijn studie aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Zijn kandidaatsexamen in 1965 werd gevolgd door een studiereis van 12 maanden in het Midden-Oosten. In 1968 behaalde hij zijn doctoraalexamen waarna hij voor een jaar naar Tunesie vertrok voor een dissertatie onderzoek. Van 1970 tot 1972 was hij in Kairouan (Tunesie) werkzaam als projectleider van een hulpprogramma. Van 1972 tot 1974 redigeerde hij zijn proefschrift in El Kef (Tunesie). Sinds 1 oktober 1974 is hij verbonden aan het Moller-Instituut te Tilburg als docent voor de nieuwste buiten-europese geschiedenis.

«Quand on aime un peuple, on a le droit
de l'étudier, même si l'on se trompe».

A. Demeerseman

Voor wie ik liefheb.

J'adresse mes remerciements aux personnes suivantes

- Monsieur Mohamed Chérif, à l'époque de mes recherches maître-assistant à l'Université de Tunis, pour ses conseils et ses orientations
- Mademoiselle Fawzia Falfoul qui m'a aidé à traduire les manuels arabes
- Monsieui et Madame Jean Marie Letellier qui ont corrigé mon français défectueux et spécialement ma femme Louise qui a gagné notre pain quotidien lors de la rédaction de ce travail

T A B L E D E S M A T I E R E S

PREFACE	1
Première Partie <i>L'Enseignement de l'Histoire en Tunisie avant l'indépendance</i>	2
I Introduction La situation a la veille du Protectorat	3
1 - Conception de l'histoire dans l'enseignement islamique	3
2 - L'Enseignement en Tunisie avant le Protectorat	3
3 - Les premiers essais de modernisation	4
II L'Enseignement de l'histoire pendant la premiere periode du Protectorat 1881 - 1914	6
1 - La politique scolaire francaise en Tunisie	6
2 - L'Enseignement de l'histoire dans les Ecoles Publiques	9
3 - Le Mouvement Reformiste et la Khaldounya	14
4 - Ecole Coranique et Ecole Franco arabe	16
5 - Le College Sadiki et la Zitouna	19
III L'Enseignement de l'histoire pendant la lutte nationale 1918 - 1955	20
1 - L'Evolution de la politique scolaire	20
2 - L'Enseignement de l'histoire dans les Ecoles Publiques	24
3 - Les nouveaux manuels apres la reforme de 1949	26
4 - L'Enseignement traditionnel	32
5 - L'Enseignement sadikien	36
Deuxième Partie <i>L'Enseignement de l'Histoire dans la Tunisie indépendante</i>	37
IV La Politique scolaire de la Tunisie independante	38
1 - Les fondements ideologiques	38
2 - Unification et renationalisation de l'Enseignement	39
3 - L'Adaptation aux besoins du pays	41
V L'Histoire à l'Ecole Primaire	42
1 - Les programmes et les instructions	42
2 - Les manuels de l'Enseignement Primaire	44
VI L'Histoire dans l'Enseignement Secondaire	45
1 - L'Evolution des programmes	45
2 - Les instructions officielles	48
3 - Les manuels	50
VII La Perception de l'enseignement de l'histoire par les élèves	53
1 - Introduction	53
2 - Perception spatio-temporelle de l'histoire	53
3 - Les préférences pour les epoques et les personnes	56
4 - La langue de l'enseignement	58
5 - Les liens entre l'histoire et l'actualité	60
6 - Conclusion	61
VIII Les Corps enseignant	62
1 - Les instituteurs	62
2 - Les enseignants	64

Troisième Partie	<i>Le Contenu des manuels d'histoire dans la Tunisie indépendante</i>	66
IX	L'Islam et la civilisation musulmane	67
	1 - Dans les manuels de l'Ecole Primaire	67
	2 - Les manuels de l'enseignement secondaire	68
	3 - La Renaissance du Monde Islamique	70
X	La Nation Tunisienne jusqu'au XIX ^e siècle	72
	1 - Dans les manuels de l'Ecole Primaire	72
	2 - Dans les manuels de l'Enseignement secondaire	73
XI	Des Croisades à l'Imperialisme	77
	1 - Les manuels de l'Ecole Primaire	77
	2 - Les premiers contacts et les Croisades dans les manuels de l'Enseignement secondaire	79
	3 - L'Imperialisme	80
	4 - L'Instauration du Protectorat	81
XII	Du Colonialisme à l'Indépendance	83
	1 - L'Histoire du Mouvement National dans les manuels de l'Ecole Primaire	83
	2 - Les Mouvements précurseurs les Jeunes Tunisiens et le Vieux Destour dans les manuels du Secondaire	85
	3 - La conquête de l'indépendance Bourguiba et le Néo-Destour	87
	4 - Les autres forces dans le pays	89
	5 - La Tunisie et le monde	91

CONCLUSION

XIII	L'Enseignement de l'histoire comme miroir de la réalité politique	93
	1 - Une histoire incarnée	93
	2 - Pendant l'époque du Protectorat	94
	3 - La Tunisie indépendante	95

ANNEXES

I	Les Programmes de l'enseignement de l'histoire en Tunisie	99
II	L'Extension de l'enseignement	117

NOTES	125
-------	-----

BIBLIOGRAPHIE	137
---------------	-----

Index des noms de personnes	148
-----------------------------	-----

P R E F A C E

Cette étude est consacrée à l'enseignement de l'histoire dans la Tunisie moderne. L'analyse des programmes, des instructions officielles et des manuels scolaires a été notre premier souci, mais en même temps nous avons voulu examiner dans quelle mesure un régime politique déterminé se reflète dans la manière dont l'histoire est enseignée.

Après une introduction sur la situation en Tunisie à la veille du Protectorat, nous avons étudié, dans une première partie, l'enseignement de l'histoire pendant le Protectorat français. Durant cette période, les autorités coloniales ont essayé d'adapter leur politique, tout en sauvegardant le principe même de la domination française. Nous avons suivi ce développement, allant de l'idéal de l'annexion à celui de la co-souveraineté, à travers les programmes et les manuels d'histoire. Parallèlement, nous avons étudié la naissance d'une prise de conscience nationale et les essais, entrepris par des Tunisiens, pour maintenir ou pour développer un enseignement authentiquement tunisien, spécialement en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Une deuxième partie étudie la politique scolaire de la Tunisie indépendante et la place qu'occupe l'enseignement de l'histoire. Les liens entre les options politiques du pays et les programmes d'histoire sont mis en relief. Une troisième partie enfin analyse, plus en détails, les thèmes principaux des nouveaux manuels d'histoire.

Notre travail ne peut pas prétendre épuiser le sujet. Nécessairement, nous avons dû nous limiter aux textes imprimés qui ne constituent que la partie visible de l'iceberg ; la pratique quotidienne de l'enseignement de l'histoire nous échappe en grande partie. Nous avons essayé d'y remédier, pour l'époque contemporaine, par une enquête dans un certain nombre de lycées. Si, pour la période du Protectorat, nous avons pu tirer des conclusions qui semblent définitives, nous avons dû nous contenter d'indiquer certaines orientations pour la Tunisie indépendante. La Tunisie cherche encore sa voie et les programmes en subissent les conséquences. Nous espérons que ce travail constitue la base pour une étude plus large, englobant les trois pays du Maghreb qui, à partir de la base commune de la domination française, ont choisi, depuis leur indépendance, chacun une voie différente. Une étude comparée de l'enseignement de l'histoire dans les trois pays mettra plus en relief l'originalité de la Tunisie. Nos moyens limités nous ont obligé de nous restreindre à un des volets de cette triptique.

PREMIERE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN TUNISIE
AVANT L'INDEPENDANCE

1. *Conception de l'histoire dans l'enseignement islamique.*

Pour l'Islam, l'enseignement appartient au domaine religieux ; apprendre à écrire sert à retracer les caractères du Livre sacré et la lecture sert à réciter la Révélation divine. Le Coran est la base et l'unique manuel du kouttab, l'école coranique fréquentée par les jeunes enfants. A un niveau supérieur, des conférences sont données dans les lieux de culte : certaines mosquées se sont développées en vrais centres où des maîtres d'une certaine renommée donnent des conférences qui prennent l'aspect d'un cours. Chacun peut suivre ces cours à sa guise et en toute liberté. Tout l'enseignement a un but essentiellement religieux : mieux connaître la Parole de Dieu. Le Coran est le livre où l'homme apprend à servir Dieu, il est aussi la source du droit musulman et il renferme les règles de la vie d'une société théocratique qui ne reconnaît pas la séparation du temporel et du spirituel. Si dans cet enseignement une place est accordée à d'autres disciplines, c'est en tant que sciences auxiliaires de l'étude coranique.

Ainsi, l'histoire n'étudie pas les liens intrinsèques des événements et ce n'est pas une réflexion sur un processus qui se développe dans le temps. D'ailleurs, la vision atomiste de l'Islam défend une telle approche : Dieu est cause directe et immédiate de tout événement et si un lien de cause à effet semble exister, c'est une pure coïncidence ; à chaque instant Dieu crée le monde. Pour les savants musulmans, l'histoire est une série de faits et un historien se considère souvent comme un compilateur (1). La chronologie revêt une importance particulière car elle permet de déterminer dans quel ordre furent révélés les versets coraniques, qui parfois abolissent une révélation antérieure. En outre, dans la société primitive de l'Islam, il y avait une hiérarchie de personnes dépendant de l'ordre chronologique de leur conversion et, en droit public, les conditions de la conquête, le degré de résistance et la rapidité de l'acceptation de la nouvelle religion déterminaient le régime des terres et de la fiscalité. L'histoire avait donc un autre but que la simple connaissance du passé : celui de déterminer le statut juridique d'un individu ou d'une collectivité. Les premiers historiens arabes étaient en majorité des juristes. Cette conception de l'histoire trouve son reflet dans les annales : les faits y sont mentionnés par années dans leur ordre chronologique. Les Ahbar constituent une autre forme d'histoire : ils racontent un fait bien déterminé, souvent dans un langage poétique, et sont fondés sur le témoignage d'un contemporain.

2. *L'Enseignement en Tunisie avant le Protectorat*

Au milieu du XIX^e siècle, l'enseignement en Tunisie continuait à se faire selon des méthodes scolastiques séculaires. Rien ne surpassait la routine d'une connaissance qui n'avait pas évolué depuis l'époque du Moyen Age. Dans les Kouttabs, un maître faisait apprendre par cœur des parties du Coran et souvent sa récompense était proportionnelle au nombre de versets que ses élèves connaissaient par cœur. «De toutes les facultés, l'enseignement donné au Kouttab ne met à contribution que la mémoire. Pendant tout son séjour à l'Ecole Coranique, l'enfant ne fait qu'accumuler et entasser dans sa mémoire les versets du livre sacré sans en comprendre le sens. C'est que son maître, qui les avait

machinalement appris, les enseigne sans pouvoir les expliquer» (2). A la veille de l'établissement du protectorat, les mosquées de Kairouan, Sousse, Sfax, Gafsa et Tozeur étaient des annexes préparant à l'enseignement supérieur dispensé à la mosquée de la Zitouna à Tunis. Les leçons données étaient moins des cours que des sermons. La Zitouna était le seul établissement supérieur en Tunisie. «Sa direction et son fonctionnement étaient assurés par une trentaine d'oulema, hommes de culture islamique par tradition familiale, qui formaient une caste spécialisée, fermée et indépendante : une vraie féodalité du savoir sacré. Les étudiants appartenaient pour la plupart aux bonnes familles aristocratiques ou bourgeoises (...). Leurs études achevées, les diplômés trouvaient des débouchés aisés : les fils de famille, dans l'emploi traditionnel de leurs ancêtres, les nouveaux instruits, dans les fonctions judiciaires, notariales ou dans l'enseignement coranique lui-même» (3).

La société tunisienne était à l'image de son enseignement, figée et sans évolution. Dans un de ses discours, le président Bourguiba a attribué cet immobilisme à l'absence de l'enseignement de l'histoire et de la géographie : «Faute de cet enseignement, la Tunisie se limitait pour les uns à Tunis, pour les autres à leur village (...). Nous étions recroquevillés sur nous-mêmes (...). Faute d'avoir ouvert les yeux sur le monde, de nous être rendu compte des causes du progrès des autres nations d'avoir mesuré les causes de notre faiblesse et le parti que nous pouvions tirer de la coopération avec les autres peuples, d'avoir aperçu les relations de cause à effet qui relient les événements, faute enfin d'avoir mobilisé à temps les ressources de notre esprit, nous sommes tombés dans la servitude» (4). L'irruption de l'étranger infidèle dans la Terre d'Islam provoqua une brusque prise de conscience de leur décadence chez beaucoup de musulmans. Le phénomène s'était déjà produit lors de l'expédition de Bonaparte en Egypte, ce qui avait causé un mouvement de réforme sous Méhémet Ali. Pour la Tunisie, le choc vint avec l'installation des Français en Algérie. Le Bey Ahmed (1837-1855) en tira la conclusion qu'il devait moderniser son pays. Beaucoup de ses initiatives furent malheureusement plus orientée vers des réalisations de prestige que vers une vraie ouverture de la Tunisie au monde moderne, mais les idées nouvelles ne laissèrent pas complètement à l'abri l'enseignement traditionnel.

3. *Les premiers essais de modernisation.*

En 1842 parut un édit réorganisant les structures de la Zitouna. (5) Dans ce décret, il n'est pas encore question du régime des études, des programmes et des horaires, mais désormais la Zitouna connaissait un cadre fixe. «Des vagues causeries et des sermons prononcés de façon épisodique par des conférenciers de fortune, on passait à un enseignement organisé et défini» (6). Le ministre réformateur Khéreddine réorganisait en 1875 les études de la Grande Mosquée (7), sans changer toutefois le caractère religieux de l'enseignement : La Zitouna restait essentiellement une école de théologie et de droit musulman, ouvrant des débouchés dans les carrières traditionnelles. Les études s'étaient désormais sur trois cycles, chacun ayant en propre son programme, ses manuels et ses enseignants. Le décret énumère les matières à enseigner : on y retrouve les disciplines classiques : interprétation du Coran, traditions, théologie, lecture et modulation du Coran, droit, jurisprudence des successions,

art de connaître les heures de prière, grammaire rhétorique, littérature et langue arabes. Une place modeste est accordée à quelques matières nouvelles : géographie et histoire, topique, arithmétique, géométrie architecturale, astronomie et géodésie (8). Pour l'histoire, les manuels à suivre étaient, dans le cycle supérieur l'histoire d'Ibn Khaldoun et la *Sîra Kal-lâa* et, dans le cycle secondaire, El Karamâni (9).

La création en 1840 d'une Ecole Polytechnique destinée à former les cadres de l'armée fut une nouveauté. Des difficultés de toutes sortes firent que l'école n'eut pas le succès escompté et, en 1864, elle fut fermée, mais son originalité réside dans le fait que, pour la première fois, un enseignement moderne et étatique était dispensé en dehors des cadres religieux. Dans le programme figuraient, à côté des disciplines traditionnelles, des matières modernes comme les mathématiques, le français et même, à un certain moment, l'histoire (10).

Le nom du ministre Khéreddine reste lié à la création du collège Sadiki. Dans l'Algérie voisine sous domination française, un nouveau type d'enseignement destiné aux indigènes avait vu le jour. Khéreddine, auteur d'une étude *Réformes nécessaires aux Etats Musulmans* (11), était convaincu qu'il fallait élargir le cercle des sciences et des connaissances. Son but était la mise au point d'un enseignement à la fois religieux et moderne, conservant les valeurs culturelles et religieuses du passé mais en, même temps résolument tourné vers l'avenir par une initiation à la science moderne. Dès son accession au pouvoir en 1873, une commission fut formée pour concrétiser ces idées. Le 1 février 1875, le décret de promulgation du collège Sadiki était publié (12). « Cette école est destinée à enseigner le Coran, les sciences charaïques et les sciences temporelles utiles ». Un deuxième décret régla les programmes et le fonctionnement (13). Dans la section primaire on enseignait la lecture, l'écriture et la récitation coranique, la deuxième section dispensait aussi un enseignement essentiellement religieux. La nouveauté résidait dans la troisième section où des langues vivantes et des sciences temporelles étaient enseignées. Le programme d'études comportait les langues turque, française et italienne, les mathématiques, la géographie et les sciences naturelles. L'élève devait suivre parallèlement les cours des différentes sections. A première vue, l'innovation semblait bien modeste. Les matières religieuses occupaient encore une très grande place et sur les 28 enseignants, 3 seulement furent des Européens. Mais l'école sortait de la mosquée et devenait une institution indépendante relevant de l'autorité de l'Etat. Ensuite, l'école était ouverte à tous, un tiers des places était réservé à des élèves venant de l'intérieur et le critère d'admission était un concours avec possibilité d'obtenir une bourse. Nouvelle aussi était l'introduction de matières qui ne faisaient pas partie du programme traditionnel.

A la veille du protectorat il y avait donc les germes d'un renouveau. L'école Polytechnique du Bardo et surtout le Collège Sadiki avaient brisé l'empire exclusive de l'enseignement religieux et avaient suscité chez un certain nombre de Tunisiens le goût d'un enseignement moderne. Il est significatif que la plupart des responsables du *Mouvement Jeune Tunisien*, né une vingtaine d'années plus tard, soient des anciens Sadikiens. L'enseignement de l'histoire était certainement encore le parent pauvre du système, mais des conditions étaient créées qui rendaient possible ultérieurement une approche nouvelle de cette matière.

II L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE PENDANT LA PREMIÈRE PÉRIODE DU PROTECTORAT (1881 - 1914)

1 La politique scolaire française en Tunisie

Après l'établissement du protectorat en 1881 le pouvoir restait en théorie entre les mains du Bey et la France s'était engagée à respecter les structures existantes. Mais par une série de décrets le vrai pouvoir revenait à la puissance protectrice qui avait pris soin de doubler tous les postes importants d'un fonctionnaire français. «Le Bey privé de toute initiative, abandonnait l'élaboration des lois au représentant de la France et était réduit à signer les décrets sur la rédaction desquels il n'était même pas consulté» (1). Les Tunisiens restaient apparemment assujettis au régime d'antan mais sous l'œil vigilant de la puissance protectrice. La première génération de fonctionnaires français pourtant n'était pas hostile à un développement de la Tunisie. Inspirés par l'idéal laïque, ils voulaient réellement le progrès de la population tunisienne mais ils ne pouvaient concevoir cette évolution que dans le cadre de la civilisation française.

Le 6 mai 1883 fut créée la Direction Générale de l'Enseignement chargée de la direction de toutes les affaires concernant l'enseignement en Tunisie. Elle a été dirigée de 1883 à 1908 par Louis Machuel, auparavant professeur d'arabe à Oran (Algérie). «C'était un érudit qui tenta de faire de l'enseignement un creuset où s'édifierait une communauté de civilisation francophone et arabophile ouverte à toutes les générations montantes sans distinction d'origine et qui citait des versets du Coran, les larmes aux yeux, ce que ne lui pardonnait aucun colonialiste» (2). Conformément aux principes du régime du protectorat on ne s'occupait pas de l'enseignement traditionnel musulman existant soi-disant par respect pour les traditions. Quand en 1907 on reprocha à Machuel de n'avoir rien fait pour l'enseignement traditionnel, il répondit : «C'est le plus grand éloge du gouvernement du Protectorat () La France n'a pas voulu s'immiscer dans les questions qui touchent à la religion, aux croyances pour ne pas encourir le reproche d'avoir essayé de faire des prosélytes, d'avoir trouble les consciences» (3). La Direction de l'Enseignement se hâta d'abord d'adopter ou de subventionner la plupart des écoles privées européennes existantes qui devinrent ainsi des écoles publiques, puis elle créa des écoles primaires nouvelles dans les principales localités. Ces écoles étaient appelées *écoles françaises* si elles comptaient uniquement des élèves européens, et *franco-arabes* si elles avaient une population mixte. Ces écoles suivaient les mêmes programmes qu'en Métropole. Machuel déclara en 1891 : «Il faut que nos écoles soient françaises par les idées comme elles le sont par l'enseignement. Il faut que les générations d'élèves que nous formons soient élevées dans cette idée que la France est venue dans ce pays pour y accomplir pacifiquement une grande œuvre de civilisation» (4).

Dans un premier temps allant jusqu'en 1900 cet idéal de vouloir répandre la civilisation française partout domine encore la politique scolaire. Le Résident Général rappelle en 1895 que le but de l'enseignement français n'est pas seulement de fournir des employés aux administrations et aux particuliers «mais aussi et surtout d'initier à notre civilisation les populations de ce pays () de façon à en faire les propagatrices de l'influence française dans l'Afrique musulmane» (5). Le pro

gramme d'enseignement primaire du 20 decembre 1886 stipule que «les écoles publiques sont ouvertes aux enfants de toutes les nationalites et de tous les cultes, âges de 5 ans au moins et de 17 ans au plus» (6) L'enseignement etait conçu comme un moyen d'entente entre les deux races

Tel n etait pas l'avis des colons français A partir de 1890, ils etaient venus s'installer nombreux en Tunisie favorises par les autorités françaises qui voulaient avoir un contre poids aux nombreux Italiens installés dans la Regence Pour eux, le protectorat ne signifiait nullement la collaboration avec les Tunisiens Leur porte parole fut Victor de Carnières (1845-1917) Colon lui-même et president de la chambre d'agriculture du Nord de 1896 jusqu'a sa mort, il se faisait l'ardent défenseur des colons français contre les Italiens les Juifs, les Indigènes et les fonctionnaires arabophiles venus de la Metropole Il fut assiste dans sa tâche par Henri Tridon, ancien officier de cavalerie, qui en 1904 devint rédacteur en chef du journal *La Tunisie française* (7) De Carnières n'hésitait pas a affirmer «Pourquoi la France est elle venue en Tunisie ? Est-ce dans un but humanitaire, pour instruire les indigènes, pour les civiliser pour leur apprendre a se passer de nous et a se gouverner eux-mêmes ? Pas davantage En occupant la Regence de Tunis, la France a entendu proteger sa frontiere algerienne et agrandir son domaine africain Or, elle ne pourra fonder en Tunisie comme en Algérie un établissement durable qu'en y developpant la colonisation française c'est en la peuplant de ses nationaux qu'elle fera sienne l'Afrique du Nord» (8) Pour les colons, instruire les Tunisiens etait inutile, voire dangereux «Les indigenes qui ont appris le français ne veulent plus travailler de leur mains» (9) «Il faut bannir le certificat d'etudes du programme des ecoles franco arabes considere par les jeunes indigenes comme un acheminement vers un emploi du gouvernement qu'en fait il est impossible de leur accorder» (10) En effet les colons etaient bien decides a garder les leviers de commande «Dans un pays comme la Régence qui a besoin avant tout d'une main d'œuvre abondante, l'instruction générale et l'instruction primaire en particulier doivent avoir un caractere pratique et mettre a la disposition de l'industrie et de la colonisation des travailleurs instruits et experimentes» (11)

Sous le titre *La folie de l'enseignement*, on pouvait lire dans le journal des colons *La Tunisie Française* du 27 mai 1899 «en apprenant aux Tunisiens l'histoire des peuples civilises et les mettant a même par la connaissance de notre langue de lire les publications françaises nous faisons brusquement surgir dans leurs âmes des idées de liberte et d'égalite auxquelles ils ne sont pas predisposes par l'education de leur famille ni par les traditions du milieu ambiant et qui eclatant tout a coup dans leurs cerveaux mal prepares a les recevoir se traduisent par un redoublement d'orgueil et par des aspirations a un idéal vague dont leurs peres n'avaient jamais éprouvé le besoin» (12) Et de Carnières écrivait «Plus l'indigène est instruit plus il nous deteste () Nos pires ennemis sont ces jeunes gens des familles bourgeoises que la Direction de l'Enseignement a cleves a la française» (13) «L'enseignement classique français fournit contre nous des armes à l'aristocratie musulmane L'enseignement primaire donne sur les mêmes bases aux Indigènes crée l'égalité tue le respect devient un danger pour la securite de la colonie» (14) Un autre argument est que l'enseignement crée de mécontents, des de classés «N'hésitons pas a le dire la Direction de l'Enseignement a eu

en Tunisie une influence déplorable. L'instruction donnée aux jeunes indigènes, calquée sur l'instruction primaire en France fait de ces malheureux dont la mémoire est encombrée de notions inutiles des mécontents, des aigris () On a créé le prolétariat intellectuel indigène le prolétariat primaire sans espoir» (15) On n'hésitait pas à invoquer l'inégalité de race pour justifier la position dominante des Français «Comment veut-on que l'Arabe dont le crâne n'est pas conforme comme le nôtre et qui a derrière lui un long atavisme d'obéissance passive et de servitude puisse saisir à coup sûr les idées étrangères à sa religion de liberté et d'égalité ?» (16)

La réaction des colons était en grande partie inspirée par la peur de perdre leur position privilégiée. Pour eux «la seule qualité de Français doit assurer à nos nationaux une suprématie incontestée dans nos colonies» (17) En Métropole certains concevaient autrement les moyens à employer pour établir un lien durable entre la France et ses colonies. Albin Rozet, député de la Haute Marne se faisait le défenseur ardent d'une politique d'assimilation «Le jour où notre Nord Africain parlera français il sera véritablement une terre française et un prologue de la patrie. Il sentira et pensera comme la France» (18) Selon ces milieux, «l'enseignement des indigènes est la clé de voûte de notre œuvre au delà de la Méditerranée. De lui dépend la sécurité de notre empire africain car c'est leur profonde ignorance qui rend les masses musulmanes accessibles aux plus folles excitations. De lui dépend sa prospérité car le degré de culture d'un homme est la mesure de sa valeur économique. De lui dépend l'avenir de notre nation elle-même car ce n'est que par l'instruction que la France peut espérer absorber ces 15 millions d'indigènes qu'elle va désormais porter logés dans ses flancs» (19) Vision optimiste des résultats de l'enseignement. Plus lucide et plus franc est sans doute celui qui écrivait «Lorsque vous aurez bien ancré dans l'esprit du musulman la notion de liberté que vous lui aurez appris que l'homme est né pour n'être l'esclave d'aucun patron et d'aucune doctrine qu'il doit revendiquer son affranchissement intellectuel et moral, qu'il lui faut dénouer les liens qui enchaînent sa pensée comme ceux qui entravent ses membres il sera en droit de vous montrer sinon la porte, du moins la coupée du premier paquebot qui vous ramènera en France. Vous desirez l'initier aux splendeurs de nos littératures alors que les plus beaux monuments de la pensée humaine sont érigés en l'honneur de ces trois idées. Égalité Fraternité Solidarité. Le jour où nous aurons atteint le résultat que nos arabophiles poursuivent je veux dire l'assimilation pleine et entière de l'indigène nous ne saurons que répondre à la question qu'il nous adressera «Comment conciliez-vous vos théories égalitaires et fraternitaires avec la colonisation ? Nous avez-vous considérés comme vos égaux et vos frères ? () Ils nous diront aussi car les jeunes sont terribles logiciens que le Nord de l'Afrique n'a pas été créé par la volonté du Seigneur pour servir de débouché à la mauvaise absinthe de la Métropole et pour la plus grande prospérité de l'industrie française. Ils ont de la mémoire. Ils vous citeront les guerres médiques l'Hellade agonisante se soulevant pour chasser dans un dernier effort Xerxès et ses armées conquérantes. Ils vous débiteront du Sénèque du Lucain les meilleurs passages de Montesquieu de Voltaire de Diderot de Montalembert et de Rousseau. À ce moment sans doute les marabouts ne prêcheront plus la guerre sainte mais les éducateurs du peuple arabe prêcheront la révolte au nom de l'Idée et du Droit

qui triomphent de la force brutale. Au saint nom d'Allah, on substituera le mot magique de «Liberté» et cela fera notre perte. Car le peuple qui combat sous les auspices de la raison est un peuple invincible. Applaudissons donc au réveil de la jeunesse musulmane, si nous ne considérons que l'intérêt de l'Islam et le triomphe des droits imprescriptibles de l'homme. Mais redoutons ce mouvement de jeunesse si nous n'avons en vue que l'intégrité de notre domaine colonial» (20).

Les colons jugeaient Machuel trop favorable aux Tunisiens. Ils exerçaient toutes sortes de pressions pour entraver le développement de l'instruction des Tunisiens, et ils trouvaient du support à Paris : «La régression commençait et se poursuivait durant le long séjour de Delcassé aux Affaires Etrangères. Machuel n'était pas en état de résister à la pression des colons appuyée par le Quai d'Orsay» (21). Les chiffres sont éloquentes : en 1897, de 4656 le nombre des écoliers musulmans descendit graduellement jusqu'à 2927 en 1903 (22). Charlety qui, en 1908, succéda à Machuel comme responsable de l'Instruction Publique orienta l'instruction des Tunisiens vers un enseignement professionnel, surtout agricole, et ceci pour la plus grande joie des colons qui voyaient en lui «un homme en qui on peut avoir confiance pour l'avenir, ce qui le différencie de son prédécesseur», selon un mot de Carnières.

2. *L'Enseignement de l'histoire dans les Ecoles publiques.*

Le contenu de l'enseignement reflète la politique scolaire des responsables. Dans le meilleur des cas, les Tunisiens étaient admis à l'enseignement français, et dans le pire l'enseignement était réservé exclusivement aux Européens tandis que les Tunisiens étaient condamnés à un enseignement au rabais destiné à faire d'eux de meilleurs ouvriers. En tout cas, le seul enseignement concevable pour les autorités du protectorat était le système de la Métropole. Une intégration des valeurs authentiquement tunisiennes n'a jamais été envisagée par personne. Le début du Protectorat était considéré comme la fin d'une époque, celle de l'ère musulmane. La Tunisie était entrée définitivement dans le sillage de la France. L'enseignement officiel en était le reflet fidèle. Si, dans l'enseignement de l'histoire, une certaine place était accordée à l'histoire de l'Afrique du Nord, c'était pour mieux justifier la présence française dans cette région.

En 1887, pour l'enseignement de l'histoire, dans l'école primaire, le programme prévoyait l'étude «des éléments de l'histoire de France et du Nord de l'Afrique. Des récits sur les plus grands personnages de tous les temps». En cours élémentaire (6 à 8 ans), cela se bornait à des récits sur les grands personnages ; en cours supérieur (10 à 12 ans), le programme comportait la révision et le développement de l'histoire de la France et l'histoire particulière du Nord de l'Afrique. (23) L'histoire de l'Afrique du Nord trouvait donc une place dans le programme mais le contenu n'est pas précisé. En 1890, le Bulletin Officiel publia une liste des manuels autorisés pour l'enseignement public ; c'est la série classique de Lavisse (24) ainsi que Rambaud : *Petite Histoire de la Civilisation* (25).

En 1898, fut publié un premier manuel sur l'histoire de la Tunisie. Il était de la main de Gaston Loth, chargé des cours d'histoire au lycée Carnot de Tunis. Selon la préface, le livre est due à l'initiative de René Millet, Résident Général, et il a été publié aux frais du Gouvernement

tunisien Le plan en a été trace par le Directeur de l'Enseignement Le livre «s'adresse principalement aux enfants des écoles françaises de la Tunisie» (26) et «elle sera même profitable aux personnes qui s'intéressent au passé de ce magnifique pays qui depuis qu'il est placé sous le protectorat de la France recouvre peu à peu son antique prospérité» (27) La France n'est pas un étranger ou un occupant illégitime dans ce pays» L'histoire de la Tunisie, depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, est surtout le récit des conquêtes du pays faites par les étrangers () La race (berbère) ne peut parvenir à un état de civilisation avancée () Les Phéniciens, les Romains, les Vandales les Byzantins, les Arabes, les Espagnols, les Turcs, les Français ont successivement exercé leur influence sur les Berbères» (20) Selon le livre seuls les Romains et leurs successeurs, les Français, ont apporté la paix et la prospérité au pays D'ailleurs, les Français ne sont pas de trop «Malgré toutes ses ressources, ce pays qui nous rissait à l'époque romaine 6 ou 7 millions d'habitants ne compte plus aujourd'hui que 1 500 000 âmes environ» (29)

L'époque romaine occupe une place importante dans le manuel La colonisation romaine «a été hardie et féconde» (30), «c'était un véritable protectorat L'administration des villes présente aussi certaines ressemblances avec le système actuel» (31) «Les Africains avaient le sentiment de la sécurité Ils se trouvaient heureux sous le Protectorat Romain» (32) Deux chapitres sont consacrés à «l'organisation du Protectorat Romain», occupant 15 pages Le modèle est ainsi posé c'est la France qui va ressusciter l'œuvre romaine La croisade de Saint Louis contre Tunis marque «une étape peu heureuse» dans les relations entre la France et la Tunisie Selon le manuel, cette croisade était une sorte de malentendu «Saint Louis connaissait mal les Tunisiens et ceux-ci avaient eux-mêmes des renseignements peu précis sur le caractère et les dispositions du souverain français» (33) D'ailleurs, après l'échec, «les musulmans ont conservé le souvenir des vertus de leur valeureux adversaires et honorent encore aujourd'hui la mémoire du grand roi des Français» (34) Les sentiments amicaux des princes de Tunis envers la France sont soulignés, «Youssef Dey (1610-1637) ne cessa de témoigner à la France des sentiments amicaux» (35), «les Beys désiraient généralement entretenir des bonnes relations avec la France» (36) En somme la France se considérait comme «la plus ancienne et la plus fidèle alliée de la Régence» (37) Ahmed Bey «prince intelligent, capable de comprendre le progrès» eut «d'excellents rapports avec la France» (p. 256) Mais on ne voit pas trop en quoi cette amitié profite à la Tunisie C'est toujours la France qui obtient des avantages en 1605, le consul français «obtint de grands avantages commerciaux pour ses nationaux» (39), par le traité de 1665, le consul français «aura la prédominance sur tous les autres consuls» (40) et «des bonnes conditions pour le commerce français» sont obtenues (41) Mais, pour en arriver là, il avait fallu l'apparition de la flotte française devant La Goulette D'ailleurs le manuel ne se gêne pas pour indiquer que la plupart des avantages et signes d'amitié furent obtenus par la force De «fâcheux incidents nécessitèrent la présence d'une escadre française dans les eaux de la Goulette» et ainsi un nouveau traité d'amitié fut extorqué en 1728 accordant en même temps «de nouveaux privilèges pour les établissements du Cap Nègre et la pêche du corail» (42) Quand, «par un entêtement inexplicable», Ali Bey refusa de reconnaître l'annexion de la Corse par la France (1768), une flotte française vint bombar

der la Goulette, Bizerte et Sousse, ce qui «ramena Ali a une plus juste appréciation des evenements» (43) Le Consul Léon Roches est chargé en 1856 «d'amener doucement le Bey a une serie de réformes administratives» (44) et comme «le Bey avouait a M. Roustan (le consul français) qu'il etait impuissant a reprimer les incursions des Khroumirs en Algérie une expédition fut alors décidée par le gouvernement français» dont le traité du Bardo en 1881 fut la conséquence (45) «Dès lors, l'histoire de la Tunisie n'est guère que celle des réformes que la France a introduites dans le gouvernement et l'administration» (46) et le livre conclut que «Français et Tunisiens continuent à travailler avec ardeur au développement des ressources de la patrie commune» (47) Il est clair que pour l'auteur le salut est venu de la France qui, pendant des siècles déjà, avait montré sa sollicitude pour la Tunisie et qui en fin de compte, a assumé la responsabilité de prendre en charge la Tunisie en détresse. L'enseignement ainsi dispensé ne servait qu'à fortifier chez les Tunisiens l'idée que le Protectorat était la solution à tous les maux du passé, c'est du moins qu'on pensait du côté français. «Les peuples attardés dans leur développement se sont aperçus () qu'il n'y a qu'une civilisation () Ils aspirent à emprunter à l'Europe les causes de sa supériorité. Dès lors, si l'on veut donner satisfaction à ces aspirations chez elles, ce n'est pas dans leur civilisation mais vers notre civilisation qu'il faut faire évoluer nos populations indigènes» (48)

En 1904 le Conseil de l'Instruction Publique suggère une révision des programmes «Faire une place a l'histoire de la Tunisie. Ne pas insister sur certains événements de notre histoire nationale comme les croisades, les guerres de religions» (49) Suite a ces suggestions, Loth propose en 1906 un programme concentrique ou, autant que possible, l'histoire de France et celle de la Tunisie et de l'Afrique du Nord seront étudiées parallèlement (50) Le Conseil se declara d'accord et demanda «un programme spécial déterminé par un livre a écrire» Ce livre devra être composé de telle façon qu'il puisse satisfaire les élèves de toutes nationalités sans blesser les susceptibilités d'aucun (51) Effectivement, l'année suivante en 1907, Gaston Loth avec la collaboration de P. Aurès, instituteur au collège Alaoui, publia une *Petite Histoire de France et de l'Afrique du Nord a l'usage des cours moyen et supérieur des Ecoles primaires d'Algérie et de Tunisie* (52) Selon la préface la préoccupation principale des auteurs était «d'opposer à la décadence des sociétés araboberbères les progrès continus de la civilisation française» (53) Toujours selon la préface, «jusqu'au VI^e siècle, les deux bords de la Méditerranée ont marché d'un pas à peu près égal» dans le livre «plusieurs chapitres sont consacrés aux lointains devanciers de la France en Afrique» (comprenez les Romains) «Si le gouvernement Romain fut en somme le meilleur qu'ait connu l'antiquité, c'est parce que les anciens en étaient arrivés à concevoir que l'objet de l'Etat était le bien public et que le bien public était la source des intérêts particuliers» «A partir de l'invasion musulmane, il y a rupture complète entre les deux destinées. Tandis qu'en Europe, et spécialement en France, le progrès, à travers mille vicissitudes, va continuant, en Afrique il s'arrête () En apercevant d'où est venu le mal, les indigènes comprendront quels peuvent en être les remèdes» C'est la France qui accomplit maintenant «une œuvre qui s'inspire de ce sentiment du bien public dont l'oubli leur a été si funeste () C'est ainsi que l'histoire peut avoir une action

considérable sur les rapports des deux races qui sont désormais appelées à vivre côte à côte dans l'Afrique du Nord» Sur les 260 pages du livre, une soixantaine seulement est consacrée à l'histoire tunisienne. Les auteurs se contentent de signaler les principaux noms et faits des différentes dynasties. Ce n'est guère brillant, «pendant le XV^e siècle, l'anarchie est partout dans le Maghreb» (54) et, avec le pouvoir turc, «l'Afrique du Nord retombait dans la barbarie» (55). La conclusion est : «La France peut être à juste titre fière de son œuvre. Nul peuple au monde n'est arrivé en aussi peu de temps à des résultats comparables à ceux qu'elle a obtenus en Tunisie depuis 1881. Les indigènes exploités honteusement par les conquérants turcs puis exposés aux caprices des ministres du Bey sont traités aujourd'hui avec justice et humanité. Leur condition matérielle s'est améliorée en même temps que leur condition morale et l'on peut dire que depuis les Romains à aucune époque de son histoire, la Tunisie n'a connu des jours aussi prospères». La France a traité les Tunisiens «en alliés plutôt qu'en vaincus» (56). Quand on compare ce manuel au livre de Loth de 1898, il faut constater que l'intérêt pour la Tunisie est bien moindre. Le livre de 1898 entièrement consacré à l'histoire de la Tunisie tentait passionnément de montrer que de tout temps la Tunisie et la France étaient prédestinées à lier leur sort. Ici les 45 pages consacrées à la Tunisie musulmane ne sont qu'un pâle reflet du passé, c'est un résumé encyclopédique. Dans un certain sens, ce livre est plus objectif, ou si l'on veut moins engagé. Si le livre précédent était un plaidoyer et une justification du protectorat français, le nouveau manuel relegue cela à la préface et à la conclusion. Dans le texte, il n'est pas question d'une symbiose de l'histoire française. Le manuel est destiné à des élèves qui se préparent à un diplôme français et c'est l'histoire de France qui compte. L'histoire tunisienne est releguée au second plan comme si c'était l'histoire régionale d'une province acquise définitivement.

Ce programme ne donnait pas satisfaction. Le souci de suivre plus fidèlement le programme français pour la préparation du Certificat des Etudes Primaires inspira en 1912 un nouveau programme pour le Cours Supérieur traitant d'abord en 20 leçons l'histoire de la France et ensuite l'histoire de l'Afrique du Nord en 5 leçons. Ces cinq leçons furent consacrées aux sujets suivants :

- Les Berbères, les Phéniciens en Tunisie, conquête romaine, Annibal et Scipion, le christianisme
- Mahomet et l'Islam, l'ère musulmane, les Arabes en Espagne et en Gaule
- L'Afrique du Nord depuis l'invasion arabe jusqu'à la conquête française
- Conquête de l'Algérie et administration de la colonie
- La France en Tunisie, Organisation du Protectorat (57). Suivant ce programme, un nouveau manuel fut publié en 1916 par André Bassard *Six leçons sur l'Histoire de l'Afrique du Nord* (58). Désormais l'histoire de France et l'histoire de la Tunisie sont complètement séparées mais le contenu y a gagné en qualité. Les chapitres sur les Arabes et l'Islam donnent beaucoup d'informations concrètes. «Au moment où l'Europe était rendue à la barbarie, les Arabes lui ont apporté les procédés, les sciences, les usages civilisés de l'Orient» (59). Pour l'histoire arabe et turque de l'Afrique du Nord, l'auteur souligne les caractéristiques

des différentes époques sans énumérer toutes les dynasties et tous les princes «de nouvelles dynasties apparurent et disparurent » (60) mais sa conclusion est sévère «L'Afrique du Nord civilisée au prix de tant de travail par les Romains, était rendue à son état sauvage. Incapables de se gouverner, les empires de l'Afrique du Nord étaient voués à l'asservissement, les Turcs d'une part les nations chrétiennes de l'autre préparèrent la ruine de leur indépendance» (61). Dans le chapitre intitulé *la France en Tunisie* l'auteur montre la responsabilité d'Ahmed Bey (1835-1855) «Son orgueil l'empêche de proportionner ses actes à ses moyens» (62) et «il a ruiné son pays et prépare la chute de son indépendance» (63). L'histoire de la banqueroute tunisienne est racontée en détail mais nulle part la mauvaise foi des marchands et créanciers français n'est mentionnée (64). Les incursions des Kroumirs et la mauvaise volonté du Bey amenèrent la France à établir son protectorat «La France n'a pas annexé la Tunisie () La France et la Tunisie ont passé un contrat d'association» (65). Le manuel marque un plus grand respect pour la Tunisie comme entité séparée cela se remarque aussi bien dans la terminologie «contrat d'association» nation protectrice et nation protégée» (66) que dans la conception du livre qui traite de l'histoire de la Tunisie comme d'une histoire à part. Plus question d'une histoire intégrée que le livre de Loth et Aures proposait. Il évite aussi contrairement à Loth dans son livre de 1898 de tomber dans la manie de vouloir déceler partout l'amitié éternelle entre la France et la Tunisie, amitié souvent forcée par les armes.

L'enseignement secondaire français en Tunisie était dispensé surtout au Lycée Carnot à Tunis. Selon une publication officielle le lycée est «en quelque sorte un laboratoire où se forme l'esprit des jeunes générations qui viennent se modeler sur l'idéal français. Il faut se féliciter que, chaque année cet établissement se développe davantage comme une force capable d'instruire pour le présent et de former pour l'avenir les ouvriers par qui se continueront la tradition et la prépondérance française» (67). Cet enseignement fut surtout suivi par des Européens, les Tunisiens ayant leur propre établissement secondaire dans le collège Sadiki en 1913, sur 703 élèves 76 seulement étaient des Musulmans (68). S'il y avait une adaptation du programme à la réalité du pays c'était dans le sens d'un renforcement du français « Il nous est apparu qu'en Tunisie particulièrement nous avons à défendre la pureté de notre langue, chez les Français eux-mêmes contre les influences dialectales de toutes les provinces françaises qui se rencontrent ici et contre les infiltrations étrangères. Maintenir les traditions de la langue française dans cette Afrique du Nord ou doit s'affirmer de plus en plus fortement la suprématie de notre civilisation telle nous paraît être la tâche essentielle des éducateurs» (69). L'histoire de l'Afrique du Nord servait surtout à mettre en relief l'œuvre française «Les épisodes fameux de l'histoire prendront leur exacte valeur les invasions des Barbares ou des Arabes paraîtront peu de choses à côté de l'immigration qui peuple l'Amérique du Nord en un siècle. Vous apprendrez encore à ne point médire à tout propos des progrès et des aptitudes de notre race. L'Algérie n'a-t-elle pas reçu en 70 ans plus de Français que Genseric n'y conduisit de Vandales ou que les deux invasions musulmanes n'y menerent d'Arabes » ? (70).

3. *Le Mouvement Réformiste et la Khaldounya.*

Dans un premier temps, la Tunisie sembla accepter le régime du protectorat avec résignation. Pourtant, on peut s'imaginer que, pour les musulmans tunisiens, l'irruption de l'étranger chrétien dans leur pays était un désastre que certains meddebs comparaient à la perte de l'Andalousie trois siècles plus tôt. Il est difficile de mesurer exactement l'impact du protectorat sur la masse musulmane, mais il est incontestable que, parmi les confréries maraboutiques si puissantes à l'époque, une résistance surnoise persistait. Si on trouve décrit ci-après la réaction des *Réformateurs* et des *Jeunes Tunisiens* il ne faut pas oublier qu'ils n'étaient qu'un petit nombre et que leur action était limitée à la capitale. Le seul fait de parler français et d'entretenir des relations avec les autorités du protectorat les qualifiait aux yeux de la masse comme des gens suspects. Malheureusement, l'état actuel des recherches ne permet pas d'élucider plus profondément cette question des réactions de la masse musulmane, et plus spécialement des cercles maraboutiques, face au protectorat, mais il est certain qu'une étude approfondie apporterait une lumière précieuse sur un aspect peu connu de l'histoire tunisienne récente.

Le palais et les autorités religieuses se souciaient surtout de leurs privilèges et leur influence était soigneusement contrôlée pour la mettre hors d'état de nuire à l'œuvre du protectorat. Pourtant on ne peut pas affirmer que rien ne bougeait. L'instauration du protectorat coïncidait avec un mouvement de renaissance dans le monde arabe. En Egypte, le cheikh Mohamed Abdou se faisait le promoteur d'une réforme profonde basée sur un retour à la pureté de l'Islam primitif. En même temps, le mouvement réformiste voulait mettre en accord la foi et la raison ; la religion ne devait pas être un frein pour le progrès mais elle devait s'adapter au monde moderne grâce à une assimilation des acquis de l'Occident ; d'où la nécessité d'introduire les sciences modernes dans l'enseignement traditionnel. Lors de sa visite à Tunis en 1885, Mohamed Abdou trouva un accueil enthousiaste auprès des premiers Tunisiens qui avaient été formés par l'enseignement moderne du collège Sadiki (71). Le mouvement n'inquiétait guère les autorités françaises qui le considéraient comme un mouvement à l'intérieur de l'enclos islamique où les Français se gardaient d'intervenir aussi longtemps que cela ne risquait pas de mettre en péril le régime du protectorat.

L'hebdomadaire *Al Hâdîra*, publié à partir de 1888 par le groupement réformiste, fut le premier à «s'attaquer à l'apathie tunisienne, à l'admiration passive d'un passé glorieux, à l'indifférence pour les problèmes sociaux et politiques posés par le protectorat et à l'ignorance des apports du monde contemporain» (72). Le grand inspirateur du mouvement réformiste en Tunisie fut Béchir Sfar. Elève brillant sorti de la première promotion de la Sadikiya en 1879, il avait été envoyé en France pour y compléter ses études. Revoqué en Tunisie par les autorités du Protectorat, il commença une carrière dans l'administration. En même temps il continua à œuvrer pour l'émancipation de la Tunisie. Il fut co-fondateur du journal arabe *Al Hâdîra* et plus tard du premier journal nationaliste rédigé en français *Le Tunisien* (73). Les réformateurs étaient convaincus qu'une mise à jour du système d'enseignement s'imposait. Si les réformes d'Ahmed Bey et de Khereddine avaient amélioré l'enseignement à la Zitouna, il gardait son caractère essentiellement religieux. De nombreux

Tunisiens se rendaient compte de son manque d'adaptation à la société moderne, et des difficultés inhérentes à une réforme adéquate «Une modification portant p e sur les livres, la méthode la composition des programmes provoquerait une vive émotion dans le parti conservateur () D'ailleurs, de tels changements ne pourraient guère s'opérer dans des sanctuaires consacrés en principe à la prière et où l'enseignement de la doctrine islamique est simplement toléré à cause de son caractère religieux et sacré» (74) Pendant l'année scolaire 1905 1906 il y avait 30 cours de théologie, 187 cours de sciences juridiques, 137 cours de grammaire, 73 cours de rhétorique, d'éloquence et de logique et 14 cours sur des matières diverses dont un seul sur l'histoire et la biographie des hommes célèbres de l'Islam (75)

C'est dans le cercle de la *Hâdîra* que l'idée de la Khaldounya est née pour donner aux étudiants de la Zitouna l'occasion de s'initier aux sciences modernes Selon ses statuts l'Institut qui portait le nom du grand historien tunisien Ibn Khaldoun avait pour but de «rechercher les moyens propres à développer l'instruction chez les musulmans», et l'œuvre fut caractérisée comme «une tentative d'adaptation du génie musulman au génie français» (76) La Khaldounya assurait des cours de français, de sciences d'arithmétique de géographie et d'histoire Commencé en 1897 avec 90 étudiants le nombre d'inscrits en 1908 s'éleva à 463, pour la plupart des étudiants de la Zitouna Les cours d'histoire et de géographie assurés par Béchir Sfar de 1897 à 1907, rencontrèrent un succès immense «Les cours qui y furent professés initièrent la jeunesse musulmane à l'histoire de la civilisation arabe qui présentée sous un jour extrêmement brillant devait porter l'esprit des élèves vers le désir de ranimer un passé aussi glorieux Ainsi prenaient corps assez confusément à vrai dire des sentiments qui combinés avec des notions de l'enseignement français allaient former une jeunesse imbue d'idées nouvelles» (77)

Dans ses cours d'histoire Béchir Sfar exposait les principaux événements de l'histoire musulmane ou africaine et il s'attachait à en dégager les enseignements Son livre *La clef de l'histoire* (78), un résumé de ses cours donne une idée du contenu de ses leçons L'originalité de ses conférences réside dans le fait qu'il ne se limitait pas à l'histoire musulmane La préhistoire et l'histoire antique y occupent une large place, une partie très développée est celle qui traite des différents régimes en Tunisie avant la conquête arabe De même des chapitres consacrés à l'histoire de France de l'Italie et de l'Angleterre aident les étudiants à mieux connaître un monde dont l'enseignement traditionnel ignorait tout En 1906 les cours d'histoire furent suivis par 130 auditeurs, en même temps la bibliothèque arabe de la Khaldounya comptait 106 livres sur l'histoire sur un total de 358 tandis que la section française en avait 29 sur 332 (79)

À partir de 1898 les cours furent couronnés par un diplôme qui donnait accès à certains postes dans les administrations En 1908 176 étudiants avaient obtenu ce diplôme «dont la plupart ont été placés dans les différents services tunisiens ou ils sont devenus des auxiliaires éclairés de l'administration du protectorat» (80) Mohamed Laïram proposa en 1908 au Congrès de l'Afrique du Nord à Paris, la création d'une université musulmane moderne à côté de la Zitouna à partir de la Khaldounya Le Congrès émit le vœu «que l'enseignement de la

Zitouna soit maintenu en vue du recrutement du personnel du culte ainsi que du personnel de la magistrature religieuse et que l'enseignement de la Khaldounya soit organisé sur des bases plus larges pour préparer la transformation de cette institution en une université musulmane moderne» (81) Ceci resta un vœu pieux, les colons français voyaient avec un mauvais œil la percée des sciences modernes à la Zitouna «Si jamais il y a une insurrection en Tunisie, c'est à la Khaldounya que se recruterait l'état-major des révoltes» écrivait de Carnières. Les autorités françaises faisaient la sourde oreille aux réclamations des étudiants exigeant plus de débouchés pour les diplômes. Les élites tunisiennes se désintéressaient de cette forme d'enseignement, il n'était plus en mesure de satisfaire à l'énorme faim de modernisme de toute la masse des étudiants. Ceux-ci estimaient qu'on ne pouvait leur demander l'effort supplémentaire de suivre des cours du soir et qu'il était plus normal d'intégrer les sciences et les langues dans le programme général des études.

4 *Ecole Coranique et Ecole Franco-arabe*

À la fin du siècle une autre génération commençait à se manifester, celle-ci formée à l'occidentale allait engager le dialogue avec les autorités françaises dans leur propre langage. Déjà avant l'établissement du protectorat, quelques élèves diplômés de Sadiki avaient été envoyés en France pour y compléter leurs études. C'est parmi les anciens Sadikiens que le protectorat recruta ses premiers agents tunisiens et ceux-ci fournirent en grande partie les cadres du mouvement qui allait être connu sous le nom de *Jeunes Tunisiens*. La plupart d'entre eux étaient résolument modernistes et pro occidentaux. Ils ne voulaient pas se laisser enfermer dans le monde clos de la société musulmane, ils repoussaient le panislamisme en tant qu'aspiration politique. Renonçant aux chimères (le retour à un âge d'or musulman) ils se plaçaient résolument au sein de leur époque, dans le cadre du protectorat français en Tunisie. «C'était une élite citadine élevée dans les écoles françaises désireuse sincèrement d'améliorer le sort des autochtones musulmans dans le cadre du Protectorat et soucieuse avant tout de promouvoir à travers la Régence la propagation, la suprématie le triomphe même de la langue, de la culture et de la civilisation française» (82).

Ils voulaient l'évolution de leur société avec l'aide de l'Occident et le premier instrument en fut l'instruction moderne, dont ils étaient eux-mêmes issus. En réponse à la campagne malthusienne des milieux européens coloniaux qui voulaient restreindre l'instruction des Tunisiens, ils réclamaient l'ouverture de nouvelles écoles.

Fin 1905, Ali Bach Hamba fonda le groupement *les Anciens de Sadiki*. Ce groupement organisa des cours pour la diffusion des sciences modernes, mais par la multiplicité et la variété des questions discutées l'Association prit rapidement la physionomie d'un cercle politique (83). Par le biais de la *Khaldounya* et des *Anciens de Sadiki* réunis dans un même souci de propagation de la science moderne un rapprochement s'opéra entre les élèves de la Grande Mosquée de culture purement islamique et les Tunisiens formés dans les écoles modernes, qui avaient été considérés jusque là par les premiers comme trop détachés de l'Islam. Un des chefs du Mouvement Mohamed Lasram fut invité en 1906 au Congrès Colonial de Marseille où il exposa les idées maîtresses du Mouvement dans une série d'interventions dont la plupart furent consa-

créées à l'Enseignement. (84) De même, au Congrès Colonial de Paris, en 1908, les 8 délégués tunisiens se firent remarquer par des interventions bien documentées où le problème de l'enseignement aux indigènes occupait une place prépondérante (85).

En février 1907, parut le premier numéro de l'hebdomadaire *Le Tunisien*, désormais le porte-parole du Mouvement. Dans le programme publié par le journal, on lit ceci : «Au premier plan de nos préoccupations, nous placerons la question de l'instruction. C'est une question vitale pour les Tunisiens. Il nous est pénible de constater qu'après vingt cinq ans de protectorat français, les neufs-dizième de nos compatriotes sont encore plongés dans l'ignorance. Une réforme complète de l'enseignement s'impose». Mais le journal se hâta de préciser : «Nous, avons la ferme conviction qu'en poursuivant la défense légitime de nos compatriotes, nous servons la politique d'association préconisée par le gouvernement de la République. (...) Conscients des bienfaits qui résultent pour les indigènes de ce pays de la protection d'une nation dont nous connaissons les traditions de liberté et de justice, nous apportons notre concours loyal à la France pour l'aider dans sa mission civilisatrice» (86).

Face aux écoles primaires françaises ou franco-arabes qui commençaient à répandre l'enseignement de type européen, les kouttabs faisaient maigre figure. Les autorités françaises n'avaient pas de prise sur cet enseignement religieux privé. En 1894, la Direction de l'Instruction Publique fonda une Ecole Normale pour la formation de meilleurs cadres pour les Kouttabs mais ce ne fut pas un succès. En 1908, 75 étudiants avaient obtenu le diplôme final, dont 25 seulement avaient choisi une carrière dans l'enseignement tandis que les autres avaient préféré un poste dans une administration. En 1908, cette école fut rattachée à l'Ecole Normale d'Alaoui comme section indigène ; elle comptait alors 20 élèves. (87).

C'est Khairallah Ben Mustapha qui prit l'initiative d'une amélioration de l'enseignement traditionnel. Après avoir enseigné le français au Collège Sadiki, ce Tunisien cultivé avait accédé à l'un des plus hauts postes ouverts aux Tunisiens, celui d'interprète judiciaire auprès du Tribunal mixte de Tunis. Il était le premier président de l'Association des anciens élèves de Sadiki (88). Selon lui, «l'éducation actuelle au kouttab est une éducation nulle puisqu'elle a donné des hommes aussi inutiles à eux-mêmes qu'à leur pays. Il sort de là absolument inculte car il ne suffit pas de développer démesurément la mémoire ; il faut que, par un enseignement bien organisé, toutes les facultés se développent harmoniquement» (89). En 1906, il ouvrit à ses frais un Kouttab réformé, où, à côté de l'enseignement du Coran, les élèves apprenaient la lecture et l'écriture, le calcul et recevaient un aperçu sur l'histoire des Arabes et de la France complétée par des récits sur les plus grands hommes de tous les temps. Au Congrès de Paris, Khairallah se fit le défenseur ardent de cet enseignement. «Il faut tenir compte à l'indigène du Nord de l'Afrique, de son orgueil et de sa fierté et qui ont leur source dans un passé glorieux. Dès qu'il est instruit, il apprend que la presqu'île ibérique a été presque entièrement sous la domination musulmane du VIII^e au XV^e siècle^e; que les grandes îles de la Méditerranée, que la Sicile notamment, et le littoral africain ont été pendant cette période au pouvoir des Arabes. (...) Le Musulman du Nord de l'Afrique, qui

a derrière lui un tel passé, peut-il souffrir, sans mot dire, qu'on le méprise et l'humilie en l'assimilant aux Bassoutos et aux Hottentots ? Il coule dans ses veines un peu du sang de ces fiers Arabes qui ont traversé la plus grande partie du monde ancien, apportant avec l'Islam la paix et la justice aux peuples des empires déchus. Il est sans contredit le descendant de tous ces musulmans qui ont transmis aux temps modernes le patrimoine de l'antiquité savante, et il se refuse à se considérer comme tout à fait étranger à la civilisation actuelle. Mais s'il est fier du passé, il a la claire notion de son infériorité présente dont il est d'ailleurs honteux et confus» (90). L'Ecole Coranique Moderne trouva «l'appui enthousiaste des colons dont l'idéal était de maintenir l'enfant dans le régime du kouttab ancien et d'une administration de moins en moins favorable à l'accès des Tunisiens à la culture française» (91). Le chef des colons, de Carnières, «se déclarait partisan de l'éducation en arabe fondée sur une interprétation libérale du Coran, soigneusement décané et adapté aux exigences de la colonisation, qui permettrait d'enseigner à l'indigène qu'il peut aimer le roumi» (92). Les *Jeunes Tunisiens* furent en général hostiles à l'entreprise. Ils craignaient que cet enseignement ne maintienne l'infériorité des élèves en raison du retard de la langue arabe à s'adapter aux idées scientifiques et de la médiocrité des manuels venus du Caire. Un certain nombre d'Ecoles Coraniques Modernes furent fondées dans d'autres villes mais elles n'eurent pas le succès escompté. Les familles bourgeoises préféraient l'école primaire française dont le certificat donnait accès à l'enseignement secondaire.

Les écoles publiques destinées à recevoir une majorité de Tunisiens (appelées écoles franco-arabes) se trouvaient dans l'impossibilité de suivre exactement les programmes de la Métropole. Le gros de l'effort devait être consacré à l'initiation des élèves aux mécanismes de la langue française. Ceci amena une réduction des autres matières dont l'histoire et la géographie. Certains s'interrogeaient sur l'opportunité d'enseigner l'histoire aux Tunisiens : «Chaque page de nos livres d'histoire enseigne à ces vaincus que rien n'est plus humiliant que la résignation sans révolte à la domination étrangère» (93). «La vie de Clodion le Chevelu élargira-t-elle sensiblement son horizon intellectuel ? L'histoire du Moyen Age qui respire un mépris profond pour les musulmans - les mécréants maudits - mettra sur les lèvres des enfants du Prophète le mot de M. Poirier : «Mais il n'est parlé que de ma mort là dedans» (94). Il fut clair que, devant les élèves tunisiens, on ne pouvait pas ignorer complètement les réalités locales, et une place, si minime soit-elle, fut accordée à l'histoire et à la géographie tunisienne. Parmi les questions pour l'épreuve d'histoire des candidats tunisiens au certificat d'études primaires on trouve les questions suivantes qui montrent un peu l'orientation de cet enseignement : «A quelle époque vivait Charlemagne ? Quel est le Khalife arabe avec lequel il eut des relations d'amitié ? ; Dites ce qui vous savez de l'expédition de Bonaparte en Egypte ; Quelles sont les grandes villes que les Romains ont construites en Tunisie ? ; Occupation de la Tunisie par les Français ; avantages que la Régence a retirés du Protectorat.» (95) En 1898, le Bulletin Officiel de l'Enseignement Public en Tunisie publiait un article extrait du Bulletin de Madagascar qui soulignait que ces conseils méritaient de retenir l'attention de tous les maîtres appelés à enseigner l'histoire aux enfants indigènes : «Il n'est pas utile de leur enseigner toute notre histoire. Ce qu'il faut que

vous appreniez, vous, instituteurs, ce qu'il faut que vous enseigniez à vos écoles, c'est l'histoire de la France dans ses rapports avec l'histoire de Madagascar. Vous devez leur montrer que l'influence de la France à Madagascar n'a cessé de grandir depuis deux siècles et demi. Il y a eu une infiltration lente mais continue des idées françaises depuis Pronis et de Flacours jusqu'à la guerre de 1895 qui a placé à jamais Madagascar sous la domination de la France.» (96) .

Même du côté français, certains se rendaient compte que cet état de choses n'était pas idéal : «Les musulmans ne sont pas très favorables à l'école primaire française : ils lui adressent des reproches qui paraissent fondés. Très souvent, en effet, les enfants indigènes sortis de l'école français avec le certificat d'étude, n'ont aucune notion de leur langue, du passé de leur race et aussi de leur religion ; ils sont incapables de lire une lettre en bon arabe, mais ils connaissent tous les grands faits de l'histoire de France depuis les Mérovingiens jusqu'à l'occupation de la Tunisie, ainsi que la géographie de notre pays ; mais ils ignorent l'histoire et la géographie du monde musulman, de la Tunisie en particulier» (97). C'était le prix que le Tunisien devait payer pour l'obtention d'un diplôme et de droits à égalité avec les colons. Ali Bach Hamba, chef des Jeunes Tunisiens, se déclara partisan d'un même système d'enseignement pour les petits Français et les petits Tunisiens : «L'enfant tunisien doit être muni du même bagage de connaissances que les petits français ou les petits italiens avec lesquels il est appelé à vivre» (98).

5. *Le Collège Sadiki et la Zitouna.*

En 1883, le collège Sadiki, seul établissement scolaire public existant dans la Régence, fut rattaché à la Direction de l'Enseignement Public. Dès lors, une grande partie de ses revenus fut affectée à la création et à l'entretien des écoles franco-arabes, appelées pour la circonstance «annexes de Sadiki». C'est seulement en 1896 que la Direction d'Instruction Publique prit en charge ces écoles (99). Pour la Sadikia, une période de transition suivit. Envisagée tantôt comme Ecole Primaire Supérieure, tantôt comme établissement secondaire, sa situation n'était pas claire (100). En 1890 - 1892, le Collège Sadiki faillit être absorbé par le lycée Saint Charles, qui allait devenir le lycée Carnot. L'action des milieux français, visant à orienter dans un sens pratique l'enseignement destiné aux Tunisiens, faisait sentir ses effets. En 1906, Mohamed Lasram pouvait déclarer à la Conférence Coloniale de Marseille que «cette institution qui devait préparer des sujets pour des professeurs libérales ne fournit plus guère actuellement que des interprètes de police et des commis subalternes des administrations de l'Etat» (101). L'établissement fut déserté par la jeunesse tunisienne et dans la période 1900 - 1911 34 élèves seulement obtinrent le diplôme final.

Après 1910, on voit s'opérer une prise de conscience chez les Tunisiens. Le cheikh Thaâlbi qui représentait la famille spirituelle de la Zitouna, commence à influencer fortement le mouvement *Jeune Tunisien*. Il prend en charge la version arabe du journal *Le Tunisien*. La prise du pouvoir par les Jeunes Turcs à Istanbul et la conquête italienne de la Libye aiguisaient les sentiments pan-islamiques. Significatif sera le titre de la nouvelle publication fondée par Bach Hamba en collaboration avec Thaâlbi en 1911 : *Al Ittihad al Islâmi* : (*l'Unité Musulmane*). A la Zitouna, les étudiants commençaient à manifester. En 1910, ils se

mirent en grève pour obtenir une amélioration de leur situation et une modernisation des études. La grève fut brisée mais en 1912, un nouveau décret fut publié réglementant les études de la Grande Mosquée (102). Parmi les sciences obligatoires, on trouve mentionnées l'histoire et la géographie. Le livre à utiliser pour l'histoire est pour l'enseignement supérieur *les Prolégomènes* d'Ibn Khaldoun. Pour le secondaire le programme prescrivait des notions de l'histoire de l'Islam et de la Tunisie, sans autre précision. L'enseignement des sciences profanes, dont l'histoire, continuait à se faire dans des bâtiments annexes à la Grande Mosquée.

Le mouvement de contestation prit une ampleur jusqu'alors inconnue. Les événements du Djellaz et les manifestations de rue contre les Italiens furent les premières expressions d'un nationalisme naissant. Les autorités françaises ne s'y méprirent pas et une répression sévère suivit : le 13 mars 1912, quatre des principaux responsables du mouvement Jeune Tunisien furent frappés d'une mesure d'expulsion de la Tunisie. Le journal *Le Tunisien* disparut ; une époque prit fin : «L'essai d'une collaboration loyale et digne avait échoué non par l'intransigeance des Jeunes Tunisiens, mais par l'opposition des prépondérants» (103).

III. L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE PENDANT LA LUTTE NATIONALE (1918-1955).

1. *L'Evolution de la politique scolaire*

Après la première guerre mondiale, la politique de pénétration française reprit plus vigoureusement que jamais. Dans ce contexte, le seul enseignement qui donnait accès aux postes de l'administration et à l'enseignement supérieur était l'école française, le problème posé au cours des années 1900-1910 à savoir dans quelle mesure les Tunisiens devaient profiter de cet enseignement revenait à l'actualité. Pour les colons français, l'enseignement au profit des Tunisiens devait avoir «un but nettement utilitaire» (1). «Nous ne pouvons pas priver les élèves de toute connaissance historique, géographique et scientifique. L'instruction que nous leur donnons est et doit rester élémentaire, simple, primaire» (2). Les Tunisiens protestaient contre cette façon d'envisager l'enseignement «Partisans d'un enseignement proprement dit, convaincus de la grande utilité pour notre avenir économique de la formation professionnelle bien comprise de nos enfants, nous entendons aujourd'hui protester contre l'introduction et le développement de l'enseignement professionnel à l'école primaire, cette méthode faussant complètement l'un et l'autre enseignement au plus grand préjudice de tous les intérêts. Une instruction véritablement professionnelle ne peut être donnée qu'après le certificat d'études primaires et non avant» (3).

En 1936, sur l'initiative de Mr. Gau, responsable alors de la Direction de l'Instruction Publique, un plan de scolarisation est proposé au Grand Conseil : «Si, au lieu d'envisager comme le veulent les programmes actuels, de huit à dix années d'études, l'on borne son ambition à apprendre aux enfants à lire, à écrire et à compter, que l'on joigne à ces connaissances un enseignement pratique d'hygiène et des exercices d'éducation physique, on pourra sans doute réduire à trois années la durée de la scolarité et réduire ainsi des deux tiers les crédits nécessaires pour

effectuer ces créations.... Le Gouvernement prévoit.. l'admission dans les écoles régulières de ceux de ces enfants qui marqueraient pour les études des dispositions particulières» (4). Ainsi, au lieu d'assumer leurs responsabilités, les autorités françaises voulaient laisser le gros de la population sans instruction valable. De surcroît, par le biais d'étranges statistiques, on essayait de montrer que les résultats étaient satisfaisants. Selon le rapport de 1938, la Tunisie comptait 2.500.000 habitants dont environ un million en dessous de 20 ans et 500.000 enfants d'âge scolaire. «Mais il convient de défalquer de ce chiffre total la population nomade qui n'aura besoin d'écoles que lorsque nous l'aurons fixée au sol. Or, la population stable établie dans les grandes ou petites agglomérations ne peut compter qu'un million environ d'habitants... soit 230.000 enfants de 5 à 15 ans». Selon le raisonnement du rapporteur, la moitié sont des filles dont en moyenne 1 sur 7 va à l'école. Ce qui fait que le total réellement scolarisable est de 115.000 garçons et de 17.000 filles, soit 132.000 en total ; 44.000 d'entre eux fréquentent déjà les écoles publiques et 10.000 vont aux Ecoles Coraniques Modernes subventionnées par l'Etat. Donc «41% des enfants réellement éducatibles» suivent déjà l'enseignement. (5)

Si l'accession des Tunisiens à l'enseignement secondaire et supérieur ne pouvait pas être totalement empêchée, il fallait néanmoins la limiter autant que possible : «ramener l'enseignement secondaire à sa mission qui est de former par des disciplines éprouvées une élite véritable et non de multiplier les porteurs de diplômes» (6). Pour les Tunisiens, il ne faisait aucun doute que l'œuvre scolaire des Français avait pour but «de former des fonctionnaires dont il avait besoin ou une main d'œuvre non spécialisée pour laisser le privilège de la spécialisation et des hauts salaires aux ouvriers français ; d'empêcher la formation des cadres parmi les Tunisiens, capables de concurrencer les colonisateurs dans le domaine économique ou de créer des difficultés à la colonisation ; enfin d'asseoir de plus en plus la Prépondérance française» (7).

Pour les colons français, le protectorat n'était pas une phase transitoire de l'histoire mais une situation définitive : «A chacune des trois races ou religions de l'Afrique du Nord, Allah a distribué une besogne spéciale. L'Indigène est agriculteur, l'Israélite est commerçant, le Français est administrateur. Division du travail admirable, répartition si juste que nul de ces éléments n'est capable de se tenir à l'écart des deux autres. Une Régence où l'un d'entre eux manquerait n'est pas concevable» (8). Après la guerre de 1914-1918, un parti politique tunisien, le Destour, avait été fondé mais les revendications des Destouriens étaient principalement de caractère politique : ils réclamaient des droits égaux pour les Tunisiens et les Français. La clientèle de ce parti se recrutait surtout dans la société traditionnelle et citadine : personnel politico-religieux, propriétaires terriens, marchands et artisans surtout. La bataille pour une adaptation de l'enseignement était reléguée au deuxième plan. Les Tunisiens se voyaient placés devant le dilemme suivant : pour pouvoir réclamer l'égalité des droits avec les français de Tunisie, ils devaient suivre le même enseignement et obtenir les mêmes diplômes. Une adaptation des programmes et donc une différenciation signifiaient dans ce contexte une disqualification des Tunisiens pour beaucoup d'emplois. Il faudra attendre les années 30 pour qu'un changement s'opère. La politique de naturalisation accordant la nationalité française à des musulmans, la

celebration du cinquantenaire du protectorat en 1931 qui affirmait avec éclat le caractère définitif de la Tunisie française, la prise de conscience d'une nouvelle élite sortie du petit peuple, la dégradation de la situation économique à la suite de la grande crise mondiale allaient créer un climat où le Destour était dépassé. En 1934, une équipe de jeunes, animée par Habib Bourguiba, fonda un nouveau parti qui voulait prendre contact avec les masses. Il n'était plus question de la réclamation de quelques droits pour des individus. Le parti du Neo-Destour avait comme objectif l'émancipation de la nation entière basée sur la reconnaissance de la souveraineté tunisienne. Bourguiba a toujours été intransigeant sur l'idée de la personnalité tunisienne qu'il ne voulait pas laisser corrompre par des idées de co-souveraineté. Si, à la rigueur, on pouvait accorder aux Français un statut spécial le partage avec eux des droits souverains, était exclu. Dans un premier temps, la lutte du Neo-Destour fut surtout une lutte pour la survie face à la répression française. La deuxième guerre mondiale trouva les principaux chefs du parti en prison.

Après la guerre allant de pair avec une intensification de la lutte politique les réclamations d'une tunisification de l'enseignement en général, et de l'enseignement de l'histoire en particulier prirent une place importante. Les nationalistes tunisiens étaient conscients du fait que l'enseignement ne fournit pas seulement des données intellectuelles mais que l'école transmet aux enfants un système de valeurs et joue ainsi un rôle général d'éducation. L'école a une responsabilité dans les mouvements des idées et l'évolution des mentalités. Elle reflète la société en même temps qu'elle la forme. En 1947 fut formée la *Fédération Nationale de l'Enseignement Tunisien* pour la défense des intérêts des Tunisiens. La fédération essaya de faire une œuvre constructive et dès 1948, elle présentait un rapport sur la réforme de l'enseignement par l'arabisation de certaines disciplines. Le rapport posait comme principe fondamental que «le passé de la nation tunisienne son présent et son avenir sont liés par des liens étroits avec le monde arabo-musulman et avec sa civilisation. Ils ont le même destin solidaire du fait qu'ils ont la même langue, l'arabe et la même loi, l'Islam. Et donc tout enseignement qui ne tient pas compte de cette réalité de base est un enseignement qui ne peut être qu'une tentative pour dénaturer la nature» (9). Arrivant à des conclusions pratiques, le rapport prévoyait dans l'enseignement primaire l'arabisation de l'histoire et de la géographie avec une adaptation plus parfaite de cet enseignement au milieu arabo-musulman, de même pour l'enseignement secondaire l'arabisation de l'enseignement de l'histoire était réclamée.

Si entre les deux guerres les autorités françaises avaient pu faire la sourde oreille aux réclamations tunisiennes, il fut clair après la guerre que la situation de l'enseignement prêtait le flanc à trop de critiques. Le nouveau directeur de la D.I.P. Lucien Paye arrive à la fin de 1948, était convaincu qu'une réforme des programmes et un élargissement de l'instruction à des couches plus larges de la population tunisienne était nécessaire. C'était un universitaire assez ouvert qui, par un long séjour au Maroc avait déjà une bonne connaissance du milieu musulman. En janvier 1949 une semaine pédagogique pour l'examen des problèmes de l'enseignement est annoncée. Comme thème central fut choisi «l'étude du milieu» avec comme justification «elle peut mieux que tout

autre, nous apporter les éléments d'une adaptation raisonnable et nuancée des méthodes et des programmes de certaines disciplines aux réalités tunisiennes en général et aux réalités locales en particulier» (10). En mars 1949, la Fédération tunisienne offrit à la D.I.P. un projet complet de réformes et de réorganisation, intéressant tous les ordres d'enseignement primaire, secondaire, supérieur et technique. L'idée essentielle était une arabisation à la base avec modification des programmes, particulièrement en ce qui concerne la géographie et l'histoire. (11) Dans un mémoire sur le problème de l'enseignement en Tunisie, la Fédération disait : «Un enseignement dispensant des connaissances dont les assises ne seraient pas la langue, la terre et l'histoire nationale ne saurait être qu'une entreprise de dénationalisation, d'abatardissement spirituel et de déracinement intellectuel... Sans doute, l'enseignement primaire en Tunisie a-t-il accordé à la langue nationale, l'arabe, une faveur plus grande au cours de ces dernières années. Sans doute aussi a-t-on fait à l'histoire et à la géographie nord-africaines une place plus importante dans les programmes depuis 1944. Mais le non-sens du fameux «nos ancêtres les Gaulois» continue à marquer de son sceau tout le contenu de l'enseignement primaire qui est loin d'avoir retrouvé le caractère tunisien et musulman qu'il n'aurait jamais dû perdre» (12).

A la suite de Semaine Pédagogique du 19 au 23 avril 1949, des commissions furent formées pour préparer des propositions concrètes concernant les modifications à apporter dans les programmes et l'organisation de l'enseignement. Paye note dans son rapport pour le Conseil de l'Instruction Publique que «l'unanimité s'est faite sur la considération de la valeur incontestable des deux cultures française et islamique..... C'est dans cet esprit qu'a été étudié le problème de la langue véhiculaire avec l'adaptation au milieu tunisien des horaires et des programmes» (13) Il note aussi qu'une étude très complète a été faite du rapport extrêmement fouillé et intéressant présenté par la Fédération Nationale de l'Enseignement Tunisien. Paye caractérisait la ligne directrice de son travail dans les termes suivants : «Tenir compte dans l'élaboration des horaires, programmes et examens, à la fois des exigences de la formation intellectuelle des élèves, des besoins économiques et sociaux du pays et des aspirations des populations. Dans un pays comme la Tunisie qui offre le spectacle non seulement de deux économies qui souvent se superposent sans se fondre et de deux sociétés qui coexistent sans assez se mêler, mais encore de deux civilisations qui se confrontent, l'on est conduit à distinguer dans le cycle primaire deux catégories d'écoles ; à développer dans le cycle secondaire une section de création récente, dite section tunisienne en faisant à l'arabe et aux disciplines islamiques une place importante dans les horaires et les programmes ; à concevoir enfin la nécessité du bilinguisme franco-arabe» (14). Les réformes furent approuvées et appliquées dès la rentrée scolaire d'octobre 1949 mais l'analyse des nouveaux programmes montrera que cette réforme ne pouvait guère correspondre aux aspirations des nationalistes tunisiens. L'idée de la co-souveraineté, prônée par les autorités françaises sur le plan politique, trouvait aussi son expression dans cette réforme. Le mieux qu'on puisse dire, c'est que certains éléments tunisiens furent introduits dans un enseignement qui, quant au fond, restait profondément français.

Les troubles de 1952 arrêtaient beaucoup de bonnes volontés.

Les réformes, spécialement en ce qui concernait l'adaptation de l'enseignement aux réalités du pays, furent plus au moins gelées. Dans les écoles et collèges, les autorités françaises sévissaient contre tout ce qui lui semblait un acte politique et beaucoup de jeunes Tunisiens furent exclus des écoles pour avoir participé à des manifestations ou des grèves (15). Ainsi le premier congrès national de l'Union Générale des Etudiants Tunisiens, tenu à Paris du 10 au 13 juillet 1953, fut dans l'obligation de reprendre les vieux thèmes et de condamner l'inadaptation de l'enseignement national : « Les jeunes Tunisiens, dès l'école primaire, sont obligés d'apprendre l'histoire de la France au risque de n'y rien comprendre, tant il est contre nature de faire réciter à un enfant tunisien que ses ancêtres sont des Gaulois. De telle sorte qu'en s'en tenant aux strictes connaissances acquises à l'école publique, l'enfant tunisien est réduit à ignorer tout ou presque tout de l'histoire tunisienne. S'il en sait quelque chose, c'est en relation avec l'histoire de la France ou de ce que les manuels d'histoire appelaient « L'Empire Français » ou dénomment aujourd'hui « L'union Française » (16). Dans les résolutions finales fut exigé que « l'enseignement de tous secteurs et leurs programmes soient adaptés à la réalité nationale » (17). Il fallut attendre l'indépendance pour voir se réaliser ce vœu.

2. *L'Enseignement de l'histoire dans les Ecoles publiques.*

Si, entre les deux guerres, il est question d'une adaptation de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, c'est en vue d'une présentation plus avantageuse de la France aux petits Tunisiens. « La France n'est pas la patrie des Tunisiens et les Gaulois ne sont pas leurs ancêtres. Il faut tendre à obtenir qu'elle soit au moins la patrie d'adoption de nos hôtes étrangers et de nos protégés ou sujets musulmans. N'allez pas insister sur certaines parties de l'histoire qui les laissent douter de la puissance de la France : inutile d'énumérer défaite par défaite les événements de 1870-1871 » (18). Il est instructif d'examiner les sujets d'histoire donnés aux examens pour les certificats d'études primaires élémentaires. Ainsi, en 1927, sur les 30 questions, 28 concernent l'histoire de France tandis que deux seulement se rapportent à l'histoire musulmane : « Parlez du prophète Mohamet. Quelle religion prêcha-t-il ? Qu'est-ce que le Coran ? » et « Quelles furent les causes de l'expédition d'Alger ? Que savez-vous de la conquête de l'Algérie ? Parlez du maréchal Bugeaud et d'Abd-el-Kader. » (19) Entre temps, les petits tunisiens devaient savoir tout sur la vie « des principaux ministres de Louis XVI » et les péripéties « de la lutte de Louis XI contre Charles le Téméraire » (20). En 1933, les deux questions concernant l'histoire locale furent : « Racontez ce que vous savez de la Conquête de l'Algérie » et « Dites ce que la France a fait pour répandre l'instruction en Tunisie et pour rendre plus facile les communications, pour lutter contre les maladies » (21). En 1936, une seule question : « Quel traité établit le Protectorat français en Tunisie ? A quelle date fut-il signé ? » (22) et en 1937 : « Donnez les dates de la prise d'Alger et du traité du Bardo » (23). Un manuel élémentaire de géographie et d'histoire de la Tunisie publié en 1939 (24) ne fait apparaître une orientation nouvelle. L'histoire de la Tunisie y est traitée en 16 pages donnant une vue globale et très superficielle des différentes dynasties. L'image qui prévaut est celle d'une

Tunisie en proie à une anarchie perpetuelle Aux temps antiques déjà, les Berbères etaient «toujours en guerre les uns avec les autres , leurs continuelles divisions les livreront a tous les envahisseurs» (25) et, en 1881, ce n etait pas mieux «Il est tres difficile aujourd'hui de se présenter la Tunisie telle qu'elle etait au moment de l'arrivée des Français Voyez-vous Tunis sans la ville europeenne et le port A l'interieur la plus grande partie du pays etait inculte Les routes etaient inexistantes Enfin l'insécurité etait generale dans le pays» Le traite de 1881 «assurait définitivement le Protectorat Français» (26)

Après la guerre, on va retrouver la situation d'avant 1939 les programmes et les manuels en vigueur seront ceux de la metropole Dans son discours inaugural de la Semaine Pedagogique de Pâques 1949, le directeur de l'Instruction Publique declarait «Sans doute devons-nous avoir le souci de repousser toute tentation d'uniformite, toute methode pouvant nourrir ces critiques dont on a use et abuse en évoquant d'une manière plus plaisante qu'equitable la fameuse leçon sur «nos ancêtres les Gaulois» (27) En fonction de ces consultations des nouveaux programmes entrèrent en vigueur en octobre 1949 Pour les ecoles françaises, le programme etait le suivant En cours elementaire, «l'histoire sera reduite à des récits simples et vivants consacres aux grandes figures et aux episodes les plus marquants de l'histoire de France et de l'histoire de la Tunisie Ces récits pourront fournir l'occasion de tracer un tableau élémentaire de la vie materielle et de la vie sociale aux différentes époques de l'histoire Pour l'histoire locale on utilisera toutes les ressources que peuvent fournir la localite la region et d'une manière générale la Tunisie Les leçons d'histoire de la Tunisie et d'histoire de France se rapportant a une même époque devront être faites successivement avant de passer a l'époque suivante afin que l'eleve acquiert peu a peu la notion de simultaneite des faits historiques et celle de leur deroulement dans le temps» (28) Les sujets ne furent pas specifies, mais dans la pratique, on adopta le programme des cours moyens des écoles franco-arabes En cours moyen, «tout en initiant les eleves, et cela sans abstraction et sans jargon historique, a la connaissance des faits essentiels et des dates indispensables du passe, il s'agit surtout d'évoquer de manière concrète et frappante la vie des Français et des Tunisiens aux principales périodes de leur histoire locale on utilisera au maximum les ressources si variees et si riches qu'offre la Tunisie en monuments et vestiges du passé» (29) Le programme comportait une vue globale de l'histoire de la Tunisie (30) Pour le cours superieur le programme etait le même que pour le cours moyen mais «en insistant tout particulièrement sur la chronologie la continuité historique et l'histoire de la civilisation» En ce qui concerne les ecoles franco arabes les Instructions officielles remarquaient que «la veritable adaptation des programmes métropolitains a nos ecoles franco arabes résidera surtout dans l'esprit plutôt que dans la lettre des textes» (31) Le programme d'histoire est réduit au minimum car «le petit Tunisien qui poursuivra ses etudes dans l'enseignement du second degré, classique moderne ou technique fera une connaissance plus approfondie de l'histoire de son pays, de celle de la France, de celle du monde Il nous est apparu que pour celui dont les possibilités se borneront au cycle primaire il etait suffisant de s'en

tenir à quelques épisodes marquants et à quelques grandes figures de l'histoire de la France et de la Tunisie» (32)

Les programmes de l'enseignement secondaire en Tunisie étaient conformes à ceux de la Métropole. C'est seulement en 1944 que, dans les différentes lycées, des sections «tunisiennes» furent créées qui adoptèrent le programme sadikien. C'était un programme très lourd car, en plus du programme normal français, six heures supplémentaires étaient ajoutées pour la langue et la littérature arabe et deux heures pour l'histoire et la civilisation arabe. Le décret instituant un baccalauréat franco-arabe en 1950 précisait aussi les matières d'examen. Il y avait des épreuves d'histoire et de géographie concernant la Tunisie et l'Afrique du Nord. Un décret du 31-3-1950 portait sur les horaires et les programmes des sections tunisiennes (33). Le programme se contentait de donner un cadre général sans fixer d'une façon précise les détails. Après la semaine pédagogique d'avril 1949, un cercle d'étude fut institué pour préparer une adaptation de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire. En 1951, les résultats sont communiqués. D'après le rapport (34), il y avait deux tendances : les enseignants tunisiens plaidaient pour une plus grande place à l'histoire de la Tunisie et de l'Islam tandis que la plupart des membres français de la commission y étaient opposés par peur d'alourdir trop le programme. La solution proposée retient le même horaire tout en insérant l'histoire locale pour toutes les sections de l'enseignement secondaire. Ce programme à l'intention de tous les élèves de l'enseignement secondaire est resté lettre morte, surtout à cause des troubles politiques qui ont commencé en 1952. Le livre d'histoire en usage dans l'enseignement secondaire était le manuel classique de Mallet-Isaac dans ses éditions successives. Pour les cours sur l'histoire tunisienne, il n'y avait de manuel disponible.

3. *Les nouveaux manuels après la réforme de 1949.*

Le programme 1949 introduisait des leçons sur l'histoire de la Tunisie dans l'enseignement primaire. Les manuels de la métropole ne suffisaient donc plus à guider les cours. Pour pallier à ce manque, deux séries de manuels ont vu le jour en Tunisie après 1949 (35). Un seul de ces manuels se présente comme un livre complet pour l'enseignement de l'histoire : *Histoire de France et de Tunisie* de Mme. Excoffier. Les leçons traitent alternativement d'un épisode de l'histoire de la Tunisie et de l'histoire de France en les juxtaposant. Le livre du même auteur destiné aux Cours moyens se contente de mentionner en tête de chaque chapitre quelques faits ou noms de la période correspondante de l'histoire de France. Régagon et Pellegrin, dans leur première édition, ont tenu à indiquer quelques points de contact avec l'histoire de France, mais cela a disparu dans la deuxième édition où seulement un tableau synchronique de quatre pages établit les liens entre l'histoire des deux pays. Cette juxtaposition de deux histoires correspond tout à fait à l'image politique du pays. Le protectorat se présentait comme l'association de deux souverainetés et de deux peuples, chacun menant sa vie propre et ayant sa propre histoire. Sous prétexte d'éviter l'immixtion dans les affaires tunisiennes et leurs traditions, on avait même longtemps maintenu une séparation très stricte entre deux types d'enseignement : l'enseignement traditionnel musulman et l'enseignement de type européen, où quelques informations sur la Tunisie étaient données pour satisfaire la curiosité. En 1949, les concessions sont faites sous forme d'introduction de l'arabe

et de quelques notions d'histoire et de géographie locale mais cela ne change en rien le fait que le programme reste essentiellement calqué sur l'enseignement métropolitain. Cet enseignement est donc le reflet de l'évolution de la situation politique : la prépondérance française se doit d'admettre qu'elle ne peut plus maintenir l'élément tunisien dans une position de mineur. L'identification de tout progrès et de tout enseignement moderne à une évolution et un enseignement purement français, n'est plus possible. Mais les concessions n'allaient pas plus loin que l'introduction dans le système français de certains éléments tunisiens sans une révalorisation authentique des institutions et des valeurs tunisiennes.

Ainsi, pour ce qui concerne L'image de la Tunisie que tracent les manuels, il ne s'agit nullement de décrire une évolution cohérente de l'histoire de la nation tunisienne. A les en croire la Tunisie n'avait pas d'identité propre mais elle avait subi l'influence des conquérants successifs. Regagnon, dans sa deuxième édition (36) met en tête une carte montrant le schéma des invasions historiques : «au cours de trois millénaires elle devait subir l'influence de 14 peuples différents» (37) ; «pays modeste par son étendue mais important par sa position stratégique et ses ressources naturelles, elle a excité la convoitise des peuples migrants et conquérants» (38). Des ancêtres berbères peu de bien est dit : «ils se faisaient toujours la guerre» (39), «toujours mécontents» (40), «divisés entre eux», (41). Le bonheur venait des étrangers : les Carthaginois et surtout les Romains ont mis le pays en valeur. La colonisation romaine, généralement considérée comme le précurseur du protectorat français dans le milieu colon, est décrite en détail : «le plus petit village avait son école où les enfants apprenaient à lire et à écrire en latin» (42). Pour «l'époque arabe et turc les périodes de prospérité font plutôt figure d'exception à la règle générale de l'anarchie, encore que Regagnon soit plus nuancé que le cours Excoffier. Si, par exemple, les Aghlabides selon Regagnon «s'inspiraient des principes de justice et d'équité fondés sur le Coran et la Sunna» (43). Excoffier minimise cette dynastie dont «les uns furent des chefs éclairés et habiles, les autres ne furent que des cruels despotes» (44). Les émirs aghlabides «dépensaient sans compter pour satisfaire leur goût de luxe et des plaisirs, quelques uns d'entre eux se firent remarquer par leur vile intempérance ou leur cruel despotisme» (45). Même façon de décrire la dynastie hafside ; Regagnon dit qu'ils eurent un règne long et glorieux mais ils ne surent se maintenir à ce niveau et les derniers Hafsides furent faibles et cruels ; ils manquaient d'énergie et d'autorité. (46) Pour Excoffier la période turque «fut une période de dictatures militaires, coupées de révoltes des mercenaires et des tribus toujours turbulentes... La domination turque se traduisait par une série de crimes et d'usurpations que remplirent le XVII^e siècle» (47). La Tunisie de l'époque s'est fait connaître surtout comme une nation de pirates. Dans son jugement sur la période turque, une manque de sens critique se fait sentir chez Excoffier ; jugements généralisés : «période de dictatures», «une série de crimes», et par un langage imprécis : «navires chrétiens», plaçant ainsi la course dans un contexte de guerre de religion. Regagnon établit la distinction entre corsaires et pirates : la course s'exerçait «contre les navires de commerce des pays n'ayant pas passé de traité de paix avec la Régence de Tunis» (48). Il décrit aussi longement l'organisation du pouvoir turc soulignant ainsi que la Tunisie commençait à connaître à cette époque des structures étatiques quoique

encore précaires car «le régime sombra dans la guerre civile et la guerre étrangère jusqu'au jour où Hussein Ben Ali prit le pouvoir en 1705» (49). Hussein Ben Ali fut le premier souverain de la dynastie husseinite qui régnait encore au moment de la publication des manuels. Dès lors les manuels ne diront plus de mal des souverains mais ils se plairont à souligner les faiblesses internes du pays. Les méfaits viendront surtout des mauvais ministres des Beys. La conclusion sera celle-ci : «Antérieurement à 1881 le niveau économique et social de la Régence était faible», «La Tunisie demandait à être réorganisée et modernisée, «L'anarchie régnait dans presque toute la Régence» (50).

Nulle part les auteurs n'essaieront de mettre en valeur l'apport original de la Tunisie, ni à l'époque romaine où la Tunisie a donné à l'Empire des empereurs comme Septime Sévère et des savants comme Augustin et Tertullien, ni à l'époque arabe où Ibn Khaldoun brillait à l'université de Tunis et où la Tunisie était le pays de refuge pour les Maures d'Espagne. C'est surtout une contre-vérité de mettre la décadence de la Tunisie au XIX^e siècle au seul compte des Tunisiens et d'oublier les manipulations commerciales et bancaires des marchands et banquiers français qui ont ruiné le pays (51).

Le souci des responsables du Protectorat de ne pas indisposer les convictions religieuses de ses protégés musulmans explique l'absence de toute polémique religieuse dans les manuels. On y cherchera en vain une critique de l'Islam. Le terme «guerre sainte» n'est employé qu'une seule fois : (52). Le caractère tolérant de la Tunisie musulmane est souligné ; longtemps «une communauté chrétienne, dernier vestige de l'ancienne Eglise d'Afrique existait encore» ; «les esclaves chrétiens étaient libres de pratiquer leur religion» et chaque bague «avait une chapelle où les missionnaires pouvaient dire la messe moyennant une redevance» (53). Ceci contraste avec l'attitude des Espagnols qui, lors de la prise de Tunis en 1535, firent «un odieux massacre de la population musulmane» et qui expulsèrent les sujets non-chrétiens de l'Espagne. (54) Le cours Excoffier se limite à donner les faits essentiels : naissance de l'Islam en Arabie, mission du Prophète et premières conquêtes, le tout purement descriptif. Par contre, il est intéressant de constater comment Regagnon essaie de donner une meilleure compréhension de l'Islam. Le cours note que les arabes «avaient une certaine civilisation et ils avaient une langue commune, la langue arabe riche et nuancée» (55) jugement qui devait plaire à l'élève musulman en général si attaché à sa langue. Il est significatif aussi que Regagnon dise que Mohamed avait reçu une révélation ; Excoffier note seulement qu'il méditait beaucoup. Regagnon consacre toute une leçon aux dogmes et lois musulmanes : les sources de la foi : Coran et Sunna, les principaux dogmes, les 5 obligations, le culte et les fêtes principales, le tout constituant une description très objective et une bonne initiation pour l'élève européen. Rien de tout ceci dans le cours Excoffier. Les marabouts qui ne trouvent aucun droit de cité chez Excoffier sont en honneur chez Regagnon : «A Tunis vécut Sidi Mahrez ben Khalaf, savant docteur qui mourut en odeur de sainteté et devint le patron de la ville» (56). «Sidi Bel Hassen était un homme pieux, ou marabout, qui vécut à Tunis au XIII^e siècle de notre ère et dont les deux zaouias se trouvent au sommet de la colline qui porte son nom» (57). Une lecture est consacrée au maraboutisme «En marge de l'orthodoxie musulmane, le soufisme ou marboutisme fut représenté sous les Hafcides par de nom-

La relation intime entre l'Etat et la religion est soulignée. Regagnon remarque que «les Arabes sont porteurs d'un message à la fois religieux et politique» et plus loin, il est dit que «l'administration des Aghlabides s'inspirait des principes de justice et d'équité fondé sur le Coran et la Sunna» (58). Les Fatimides se prévalaient de leur descendance d'Ali pour réclamer la souveraineté et ils devaient s'opposer à des rebelles d'inspiration kharedjites : (59). Les Zirides au nom de l'orthodoxie se déclaraient indépendants des Fatimides (60). «Le Bey Hussein rendit la justice en appliquant la loi religieuse de Mahomet et remit en honneur les préceptes de la Sunna illustre» (61). Pourtant, il faut dire qu'en général cet aspect typique de la structure étatique d'un pays musulman n'est pas approfondi. Les auteurs se gardent bien de tirer la conclusion que la domination d'un pays musulman par une puissance non musulmane est une horreur du point de vue de la foi islamique. Les manuels soulignent l'apport de la civilisation arabe : progrès en mathématiques, astronomie, médecine ; fabrication d'acier fin, du papier ; introduction de la boussole ; nouvelles cultures : maïs, mûrier, oranger et abricotier ; la langue arabe produisit des chefs-d'œuvres dans tous les pays arabes et l'architecture prenait un grand développement. La civilisation de l'époque aghlabide et hafside est signalée, mais après l'époque hafside, on ne trouve plus rien sur la civilisation arabe : il faut attendre l'établissement du protectorat pour voir les manuels traiter à nouveau du développement culturel, français cette fois-ci.

En ce qui concerne les relations franco-tunisiennes à travers l'histoire, Regagnon remarque dans la préface de la première édition qu'il est très difficile de trouver des liens qui unissent l'histoire de la Tunisie à l'histoire de France jusqu'en 1830. Pourtant, tous les manuels s'efforcent de souligner les contacts permanents entre les deux pays au cours des siècles et le rôle bénéfique que la France a joué en Tunisie. Les manuels s'efforcent de montrer que le protectorat n'a pas commencé seulement en 1881 mais que tout au long des siècles, la France a conseillé et protégé la Tunisie. Pour la période antique, il n'est pas question de contacts entre la France et la Tunisie mais il est significatif de voir dans quels termes la colonisation romaine est décrite parce que les manuels français d'histoire présentaient volontiers la colonisation romaine comme exemple de la colonisation française et la France dans ses colonies se considérait comme l'héritière de Rome (62). «Carthage, Dougga, Sbeitla et cent autres n'ont jamais été des villes arabes et si quelqu'un y fait aujourd'hui figure d'usurpateur et d'intrus ce ne sont pas les français. Dans l'ex-province d'Afrique, nous avons repris l'œuvre de nos aïeux... Nous n'avons pas opéré une conquête, mais accompli une restauration» (63). Avant l'établissement de relations consulaires au XVI^e siècle, trois noms marquent les contacts entre la France et la Tunisie : Charles Martel qui battit les Arabes à Poitiers, Charlemagne qui entretint des relations amicales avec les Aghlabides de Kairouan (64), et Saint Louis qui dirigea sans succès une croisade vers Tunis : (65). «C'est avec la dynastie husseinite que la prépondérance de la France s'affirma nettement en Tunisie. De nombreux consuls jouèrent un rôle de conseillers auprès des souverains de Tunis» (66). «Il faut admirer le zèle, l'abnégation et l'ardent patriotisme qui animèrent la grande majorité des Consuls de France..... Ils doublèrent leur rôle commercial d'une influence politique sans cesse croissante» (67). Ahmed Bey (1837-1855) est loué comme

un ami de la France ; elle le protégeait contre la Turquie : «Le Bey se refusa à admettre la suzeraineté de la Turquie. Une flotte turque se présenta devant la Goulette, mais elle se retira devant la ferme attitude d'une escadre française... Aussi le Sultan finit-il par reconnaître l'indépendance de la Régence en 1846» (68). «Ahmed Bey admirait la civilisation européenne ; il voyait l'Algérie devenir riche et prospère grâce à l'administration française» (69). Le cours Excoffier ne parle pas de la prise d'Alger, elle se limite strictement à l'histoire de la Tunisie. Regagnon par contre y consacre un chapitre et évoque les réactions en Tunisie : «La prise d'Alger (1830) fut bien accueillie par l'opinion publique (tunisienne), les Algériens ayant laissé à Tunis de mauvais souvenirs lors de leurs nombreuses interventions dans les affaires tunisiennes» (70). «Avant 1830 la Régence d'Alger fut toujours une ennemie redoutable de la Tunisie ; après 1830 l'Algérie française est devenue une amie de la Tunisie» (71).

L'établissement du Protectorat est décrit comme une intervention pour protéger la Tunisie contre les visées d'autres pays et comme un acte de légitime défense en face des tribus pillardes de la Kroumirie : «La Tunisie devenait l'enjeu des compétitions diplomatiques. La France, représentée à Tunis par son consul général Th. Roustan, entra en lutte contre les prétentions de l'Italie qui voulait avoir en Tunisie une place prépondérante» (72). «Le représentant de la France ne manquait aucune occasion de montrer au souverain que les intérêts économiques et sociaux de la France se confondaient avec la nécessité de la présence française à Tunis» (73). «La création du Protectorat français ne résulta pas d'un projet élaboré à l'avance. Les troupes françaises n'entrèrent en Tunisie que pour lutter contre les visées italiennes sur la Régence et faire cesser les actes d'hostilités des tribus pillardes de la frontière algéro-tunisienne». (74). Comme on l'a signalé plus haut, les intrigues des milieux financiers français, qui étaient à l'origine de la banqueroute tunisienne, sont passées sous silence (75). «30.000 hommes franchissaient la frontière le 24-4-1881 ; le 1 mai la flotte française parut devant Bizerte... Le général Bréard se présentait le 12 mai 1881 au palais de Kassar-Said où se trouvait Mohamed es-Sadok Bey. Le souverain et le général tombèrent d'accord pour signer un traité qui placait la Tunisie sous protectorat de la France....» (76). La résistance aussi bien dans l'entourage du Bey que parmi les populations du sud de la Tunisie n'est mentionnée, sauf l'insurrection à Sfax (77). «En intervenant directement dans la vie politique et administrative de la Tunisie, la France a eu pour objectif principal de protéger ce pays contre les convoitises étrangères et de promouvoir son éducation économique, culturelle et sociale» (78). Dans aucun manuel, la possibilité d'une indépendance ultérieure de la Tunisie n'est envisagée ; au contraire : «A partir de 1881, les points de contacts entre la France et la Tunisie se sont multipliés, liant la destinée des deux pays par des liens toujours plus étroits» (79), jugement pour le moins étonnant quand on considère le moment de la publication du livre. Le mouvement néo-destourien avait clairement manifesté son désaccord avec cette politique. Il est difficile de comprendre comment en 1950 un auteur pouvait encore soutenir que le protectorat est fondé «sur l'idée de l'association franco-tunisienne : association des deux souverainetés, association des deux peuples. L'intervention française n'a fait que continuer l'effort de modernisation commencé depuis 1837 par les Beys réformateurs et l'élite tuni-

sienne» (80). Excoffier prétend même que le protectorat «conciliait les exigences de la sécurité française et les aspirations nationales des Tunisiens. (81). La Régence de Tunis conservera son ancienne administration : les institutions furent seulement perfectionnées et adaptées au rythme du développement du pays» Ainsi «la Tunisie s'achemine vers la structure d'un Etat moderne grâce à la coopération franco-tunisienne» (82). Regagnon consacre une leçon à la structure politique du régime du protectorat : «L'administration est assurée par des ministères ayant à leur tête des dignitaires tunisiens, et des directions ayant à leur tête de hauts fonctionnaires français»..... «Dès 1891, un organisme appelé Conférence Consultative permettait aux représentants qualifiés de la population de faire connaître leur avis au gouvernement sur des questions d'ordre économique et financier. Cet organisme progressivement amélioré et étendu fut transformé en 1922 en une assemblée délibérative appelée Grand Conseil. Cette assemblée était composée d'une Section Française et d'une Section Tunisienne de 53 membres chacune» (83). Mais le manuel oublie de mentionner que la loi était dictée par la Section française et que les membres de la section tunisienne ne furent pas élus mais sélectionnés par les autorités françaises en fonction de leur attachement à la France. Tous les manuels se terminent par une énumération des bienfaits de la puissance protectrice sur le plan économique et social : «A tous les échelons de l'enseignement, un personnel d'une haute compétence et d'un dévouement inlassable réalise la plus belle œuvre qui soit : instruire le peuple pour qu'il puisse participer pleinement à la vie sociale et à la prospérité économique du pays» (84) Et le commentaire d'un dessin dit que «le Résident Général en visite dans une école dit au maître qu'il est heureux de voir beaucoup d'enfants tunisiens à côté des enfants européens» (85). Malheureusement de nouveau il n'est pas mentionné que cet enseignement profitait surtout aux enfants européens qui furent scolarisés en 1949 à 94% contre 12% pour les enfants tunisiens. Sur le plan économique, «des agriculteurs français, s'installèrent dans le pays et vulgarisèrent autour d'eux des méthodes de culture à grand rendement» (86). «La réforme foncière permet grâce à l'immatriculation des propriétés de donner un titre indiscutable au propriétaire» (87), pratique qui en fait servait surtout à attribuer aux colons européens des terres collectives (88). De même le développement des mines, de l'industrie et de l'infrastructure routière est cité mais ces réalisations aussi servaient surtout les intérêts français.

On peut dire en conclusion que les tendances fondamentales des deux cours ne diffèrent guère. L'histoire de la Tunisie est caractérisée par une grande instabilité et par des invasions continuelles de nouveaux maîtres qui, imposent leur volonté. La puissance romaine, le début de la période aghlabide, certains princes hafcides et le fondateur de la dynastie husseinite favorisèrent la prospérité du pays mais chaque fois le pays sombra de nouveau dans l'anarchie et la misère. Aux temps modernes, le salut vient de la France : les consuls français étaient des conseillers précieux pour les Beys et le protectorat signifiait le début d'une ère de prospérité et de développement pour la Tunisie. Voilà très schématiquement comment l'histoire était présentée aux élèves. Il est vrai que le cours Regagnon ménage un peu plus les susceptibilités tunisiennes ; il s'acharne moins contre les Berbères, sa description de l'Islam est plus détaillée et il respecte davantage l'image de l'époque aghlabide en tant

que siècle d'or mais tout cela ne change pas la tendance fondamentale. Aucun nationaliste tunisien ne niera le caractère instable des différents régimes que la Tunisie a connus à travers les siècles, et les faits rapportés par les auteurs sont en général exacts. Mais c'est le ton qui fait la musique et les manuels pèchent souvent par omission, surtout quand il s'agit de mettre en relief les causes des malheurs survenus. Ils deviennent vraiment tendancieux dans leurs descriptions des relations franco-tunisiennes où les gestes d'amitié et de protection cachent en fait une politique d'exploitation et d'expansion.

4. *L'Enseignement traditionnel.*

Après la première guerre mondiale, l'enseignement traditionnel ne réussit pas à sortir du marasme. Le Conseil de Réforme de l'enseignement zitounien composé d'autorités tunisiennes était divisé sur les mesures à prendre (89). Les autorités françaises ne faisaient rien pour stimuler une réforme de la Zitouna. Selon les milieux du protectorat, «le mouvement zitounien est en somme celui d'une classe tunisienne qui entend maintenir bien haut les idéaux islamiques traditionnels en s'assimilant assez de sciences modernes pour résister à la pression de l'Occident. Faire de l'université Ez-Zitouna le centre puissant de la culture tunisienne pour évincer ensuite la culture occidentale à la racine française : tel est le but évident» (90). Selon un rapport confidentiel de l'époque «pour l'autorité française, la Zitouna est beaucoup moins une institution universitaire qu'un centre de rayonnement politique» et quand il y a une intervention française, «ce n'est pas de pédagogie qu'il s'agit ici, mais de contrôle et de canalisation politiques» (91).

Les étudiants continuaient à réclamer des réformes mais sans une stratégie bien définie. En réclamant trop à la fois : modernisation du programme et équivalence des diplômes avec ceux de l'enseignement public ils facilitaient la tâche des autorités françaises pour faire la sourde oreille devant ces «exigences extrémistes». Dans beaucoup de milieux tunisiens l'enseignement traditionnel semblait en perte de vitesse. Une nouvelle génération de Tunisiens était formée à l'occidentale. Beaucoup de familles commençaient à diriger leurs enfants vers l'enseignement moderne. Restaient pour peupler la Grande Mosquée «ceux qui n'ont pas trouvé place dans les écoles modernes ou qui n'y ont pas réussi et des bédouins ayant encore foi en la valeur des diplômes zitouniens. Au total des étudiants frustes, intellectuellement ou matériellement» (92). Si l'on peut affirmer que l'enseignement traditionnel ne formait pas la partie progressiste du pays, on ne doit pas pour autant sousestimer l'influence de ce type d'enseignement. En 1937, les effectifs scolaires de l'enseignement zitounien s'élevait à 3047 élèves dont environ 2750 dans le cycle secondaire et 300 dans le cycle supérieur. En même temps, il y avait environ 2500 élèves dans les annexes secondaires à l'intérieur du pays. Ceci signifie qu'il y avait trois fois plus d'élèves tunisiens dans l'enseignement traditionnel que dans l'enseignement secondaire de type européen (93).

Avant la guerre de 1939, les Zitouniens étaient identifiés avec les milieux vieux-Destour, et un néo-destourien les qualifiait d'un «rammassis de ratés et d'incapables : il serait honteux de les placer sur le même pied que ceux qui ont fait comme nous des études sérieuses» (94) Mais, après

1945, le Néo-Destour essaya de s'allier les milieux zitouniens et la vieille université se vit qualifiée par l'hebdomadaire du Néo-Destour comme «la gardienne vigilante des valeurs spirituelles de la civilisation arabo-islamique et essentiellement de l'Islam et de la langue arabe» (95). On reprochait aux autorités françaises de maintenir sclérosé l'enseignement de la Zitouna sous prétexte que cet enseignement relevait d'un ensemble de traditions que le Protectorat s'était engagé à respecter (96). La revue néo-destourienne se faisait aussi l'écho des soucis des étudiants zitouniens qui refusaient de rester dans un enclos en marge de la société moderne : «Un état qui se respecte ne doit pas souffrir la coexistence de deux genres d'enseignements, de conceptions différentes, voire opposées. La dualité est incompatible avec la culture qui est par essence universelle, quelle que soit la langue qui en est le véhicule. Maintenir le compartimentage entre deux enseignements, l'un dit moderne, l'autre dit traditionnel, est non seulement un non-sens mais encore un danger, tant pour l'unité morale de la nation que pour son évolution nécessaire» (97). La réforme d'octobre 1950 satisfaisait en partie les revendications : une section moderne fut créée au cours du cycle secondaire. Fondée sur le type des classes du second cycle de l'enseignement sadikien, cette section préparait à un diplôme appelé *tuhçil moderne*, divisé comme le baccalauréat en deux parties. En même temps, une section féminine fut créée préparant ses élèves à l'examen de fin de cycle primaire (98).

En 1945, la Zitouna comptait 6.000 élèves, 3.500 à la Grande Mosquée à Tunis et 2.500 dans les annexes (99). Les milieux dans lesquels se recrutaient les étudiants s'étaient alors considérablement élargis en comparaison des années 30. C'étaient désormais surtout les villages et douars de l'intérieur qui fournissaient l'élément étudiantin de la Grande Mosquée. La facilité d'accès dans cet établissement, quasi sans examen et sans limitation, l'insuffisance du réseau d'écoles d'Etat à l'intérieur et l'attachement de beaucoup de familles de l'intérieur aux titres conférés par l'université zitounienne sont les raisons principales de cet accroissement du nombre. En 1950, il y avait 22 annexes officiellement reconnues avec 9.310 élèves et 8 annexes officieuses avec 1.390 élèves (100). En 1951, l'enseignement zitounien comptait 15.000 élèves tandis que cette même année il y avait 4.600 élèves musulmans dans l'enseignement secondaire public (101). Ces chiffres prouvent l'importance de cette forme d'enseignement. Jusqu'à l'indépendance, la plupart des jeunes Tunisiens ayant suivi un enseignement secondaire étaient passés par la Zitouna et en avaient subi l'influence.

Quant à l'enseignement élémentaire, les Kouttabs, pendant toute la période du protectorat restaient le seul enseignement disponible pour la majorité des Tunisiens. En 1938, il y a environ 1.800 écoles coraniques avec 25.000 élèves et en 1952, leurs effectifs sont évalués à 40.000 enfants. Cet enseignement continue à être dispensé en dehors de tout contrôle ou mesure administrative. Un étudiant ayant suivi quelques années de cours à la Zitouna, une fois de retour dans son village natal, réunit les enfants dans un local de fortune et leur apprend le Coran selon la méthode séculaire. Souvent le même personnage, qui est le seul lettré du village rassemble le soir les grands pour leur lire à haute voix des textes du Coran, ou l'un ou l'autre des récits historiques qui glorifient les exploits des ancêtres et qui évoquent chez les auditeurs la nostalgie de

l'âge d'or où l'Islam était fort et où les califes dictaient leur loi au monde entier.

Les dernières années avant la guerre de 1939 on assiste à une montée des Ecoles Coraniques Modernes. D'un côté beaucoup de diplômés de la Zitouna sans travail ouvrent une telle école privée, d'autre part aux yeux des nationalistes surtout ceux du parti traditionnaliste Vieux-Destour cet enseignement constitue un moyen de diffusion des idées nationalistes. L'année 1936 voit doubler le nombre de ces écoles : de 20 à 40. Les autorités françaises commencent à intervenir : le décret du 28 juin 1938 impose certaines exigences quant aux diplômes des enseignants. Selon certains, ces écoles maintiennent une atmosphère de fanatisme religieux et de revanche contre les croisades et on va jusqu'à dire « lorsqu'on envisage à la fois le passé de ce peuple nord-africain qui fut latinisé et les lointains horizons de son avenir, on se demande s'il ne conviendrait pas pour la pérennité de notre empire d'enrayer ce retour aux sources islamiques renouées en dispensant toujours plus largement notre enseignement laïque et latin » (102). Par décret du 19 août 1944, les Ecoles Coraniques Modernes furent placées sous l'autorité de la D.I.P. qui devait donner son approbation à l'ouverture d'une nouvelle école. Un programme détaillé devait être soumis avant de pouvoir obtenir l'autorisation nécessaire. En 1949, le Grand Conseil demandait que « l'enseignement des Ecoles Coraniques soit soumis à un programme unique.... On doit donner, dans ce programme, à la langue du pays et à l'enseignement religieux la part qui leur revient » (103). Dans la pratique, ces écoles gardaient une large autonomie et « c'est dans ces écoles qu'il a pu, malgré l'obscurantisme de la D.I.P. appliquer les programmes d'études où l'enseignement de l'arabe des principes de l'Islam, son histoire etc. ont trouvé la place que la politique colonialiste de la D.I.P. leur refusait dans les écoles d'Etat » (104). Cette forme d'enseignement a rencontré un succès incontestable auprès des Tunisiens : les statistiques le prouvent :

1950 :	21.000 garçons	3.000 filles
1952 :	30.000 garçons	3.000 filles
1955 :	33.000 garçons	5.400 filles (105)

L'Enseignement de l'histoire avait une certaine place dans l'enseignement traditionnel quoique bien modeste. Au lieu d'aider les étudiants à analyser le passé et à tirer les conclusions pour l'avenir, l'histoire servait surtout à entretenir la nostalgie du passé. La plus grande partie de l'enseignement de l'histoire était consacrée aux époques glorieuses d'antan. Cela donnait ainsi un sentiment de fierté aux étudiants qui v apprenaient les exploits de leurs aïeux mais entretenait en même temps un sentiment de rancune envers l'Occident qui avait surclassé le monde musulman. Deux manuels destinés aux étudiants de la Zitouna sont caractéristiques de cette orientation (106). Le décret de 1912 avait inscrit dans le programme de l'enseignement secondaire zitounien « des notions d'histoire de l'Islam et de la Tunisie ». Un livre publié en 1924 donne le ton de cet enseignement. Il s'agit de *Labb et tarîh* (Le noyau de l'histoire) de Mohamed Lahbib. Dans la préface il est dit que l'auteur a publié ce livre à la demande de ses étudiants de la Zitouna. C'est un recueil renfermant sous forme de 965 questions et réponses la matière pour l'examen final du cycle secondaire (diplôme de *tatoui'a*) Quoique le livre porte

comme titre *Le noyau de l'histoire* il ne s'agit pas d'un résumé de l'histoire universelle mais seulement de l'histoire musulmane, conception bien rétrécie de l'histoire mais qui correspond au programme zitounien. La formule utilisée est caractéristique de l'enseignement traditionnel. Il ne s'agit nullement d'un résumé de l'essentiel, d'un essai pour initier les élèves aux mécanismes principaux de l'histoire et les grands courants d'idées ; le livre fait uniquement appel à la mémoire ; dans chaque dynastie, chaque prince a droit à une question du genre : « Qui est Rachid... ? » « Il est le père de Djofar el Mansour, fils de... etc » Tous les princes de toutes les dynasties sont passés en revue. En 1940, est apparu un autre livre destiné aux Zitouniens.

Il est de la main de Lammar Er-Rukbânî, enseignant à la Zitouna et auteur d'une série de manuels pour différentes disciplines. Le livre est intitulé *Hulâsat Et-tarih et-tunisiya* (Résumé de l'histoire de la Tunisie). Selon la préface, l'auteur a soumis son livre à un certain nombre de responsables de la Zitouna, « des hommes de culture, des piliers de la langue et des protecteurs de la religion » qui lui ont envoyé des lettres de félicitation, dont des extraits sont publiés à la fin du livre. Pour l'auteur « aimer sa patrie est un acte de foi ». En 90 pages, l'auteur donne un résumé de l'histoire de la Tunisie où n'apparaît aucun sens critique. Au premier chapitre, les Arabes sont qualifiés comme « une nation très ancienne. Ils sont courageux, ils secourent les autres, ils sont fidèles à leurs promesses, fiers de leur pouvoir, hospitaliers ; ils protègent leur honneur, ils préfèrent la mort plutôt que le deshonneur ; ils sont très éloquents et de grands poètes ; ils sont un modèle et un exemple jusqu'à nos jours » (107). Ce ton est maintenu tout le long du livre. L'originalité du livre est constituée par un grand nombre de poèmes qui sont rédigés à la gloire d'un prince ou d'une dynastie. Aux pages 85-91, on trouve, classés par siècle, les noms des plus grands savants tunisiens : une vingtaine de noms par siècle, sans aucune indication sur leurs qualités ou leurs œuvres. A signaler aussi que le livre se termine par le texte du traité du Bardo du 12 mai 1881 et de la Convention de la Marsa du 8 juin 1885 établissant le régime du protectorat. Les deux documents sont publiés sans commentaire. Avec ses citations coraniques au début, ses lettres de recommandations à la fin, ses poèmes et l'énumération des savants le livre est caractéristique d'une certaine conception de l'histoire qui, à la Zitouna, s'inscrivait dans un cadre religieux.

Depuis 1946, un complément d'enseignement moderne pour les étudiants de la Zitouna fut assuré par l'Institut de la Khaldounya, qui, depuis sa fondation, dispensait déjà des cours du soir pour les zitouniens. Cet enseignement comportait des cours sur la composition littéraire, l'algèbre, la physique, la chimie et l'histoire. Les cours y étaient assurés par des professeurs de l'enseignement public. En troisième année, de l'examen final, sur un total de 35 heures de cours, une heure était consacrée à l'histoire de l'Islam et une heure à l'histoire moderne contre 5 h. à la jurisprudence, 4 h. aux sources du droit et 2 h. à la technologie de la tradition (108). Une des revendications constantes des étudiants restait un enseignement plus moderne de l'histoire et de la géographie. Ce vœu fut exaucé en partie en 1950 par l'institution d'une section moderne à l'intérieur de l'enseignement zitounien. L'histoire y fut enseignée en arabe mais selon le programme d'un collège moderne (109). Le manque d'enseignants qualifiés et de manuels adaptés explique le peu de succès que

cet enseignement recontra auprès des Tunisiens : en 1956, 60 candidats seulement obtinrent le diplôme final de la section moderne (110).

5. *L'Enseignement sadikien.*

Parmi les établissements dépendant de la Direction de l'Instruction Publique, seul le collège Sadiki suivait un programme qui tenait compte des réalités du pays. Après la première guerre mondiale, les programmes furent organisés de telle façon que les élèves ayant obtenu le diplôme de fin d'études pouvaient entrer en seconde au lycée Carnot pour obtenir le baccalauréat qui leur ouvrait les portes de l'enseignement supérieur. En 1936, la section tunisienne du Grand Conseil réclama «un cours spécial de l'histoire des peuples musulmans et de leur civilisation» (111) mais il faudra attendre le lendemain de la deuxième guerre mondiale pour voir se réaliser ce vœu. En 1944, des sections tunisiennes seront créées dans les lycées sur le modèle de l'enseignement du collège Sadiki. A partir de 1944, on verra se généraliser dans les lycées de Tunisie un type d'enseignement qui donnera son image à la Tunisie moderne. Un baccalauréat «franco-arabe» institué en Tunisie le 26 janvier 1950 (112) consacrera officiellement la double culture des élèves qui auront suivi cet enseignement.

L'entre deux guerres aura vu naître une nouvelle élite. Si les premières résistances contre le régime du Protectorat naquirent dans les cercles de la bourgeoisie et trouvèrent leur incarnation dans le parti Destour (appelé plus tard Vieux-Destour), celui-ci ne sut pas établir un dialogue avec la masse tunisienne. De plus en plus on verra la société traditionnelle se replier sur elle-même, ruminant ses rancœurs et méditant la gloire du passé, mais sans pouvoir imaginer un ligne de conduite efficace pour s'opposer au régime colonial. L'enseignement zitounien sera le reflet de cette mentalité. C'est la nouvelle élite issue des lycées et du collège Sadiki qui va prendre en main progressivement le destin de la Tunisie. Pendant les trente premières années du protectorat, les élèves de Sadiki étaient en grande partie originaires des grandes familles tunisoises, mais entre les deux guerres, le recrutement des élèves se modifie sensiblement : les meilleurs élèves des écoles primaires se présentent au concours de Sadiki et prennent les bourses. En 1939, il y avait 15 fils de familles contre 65 de modeste condition (113). En 1939, 80% des cadres administratifs supérieurs sont constitués par des Sadikiens. Ils sont de loin le plus nombreux aussi dans les cadres du parti Néo-Destour. Le vieux-Destour entre temps devient le refuge des grandes familles qui constituent 70% de son Etat-major et des milieux zitouniens qui forment 80% de ses cadres subalternes. Ce sont les Sadikiens qui vont assumer la tâche de conduire la Tunisie vers son indépendance grâce à leur formation arabe qui ne les coupe, pas de leur patrimoine culturel et à leur formation occidentale qui leur permet de mettre en œuvre une stratégie adaptée aux circonstances de l'heure. Après l'indépendance, on constatera que c'est l'élite sadikienne qui tient les rouages de l'état. Il est donc tout à fait compréhensible que ce soit le système sadikien de double culture qui va prévaloir dans l'enseignement de la Tunisie indépendante.

DEUXIEME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

DANS LA TUNISIE INDEPENDANTE

1. *Les fondements idéologiques.*

«Lorsque nous étions dans l'opposition, vivant en marge des institutions et harcelant le régime du Protectorat pour obtenir la reconnaissance de nos droits, je me disais que si l'appareil de l'Etat passait entre nos mains, nous nous attaquerions en priorité au problème de l'enseignement» (1). Tout au long de la lutte nationale, les revendications concernant l'enseignement avaient pris une place importante et après l'accession à l'indépendance, tout le monde était d'accord pour réclamer une adaptation de l'enseignement aux réalités du pays : «Il est essentiel que nos responsables se persuadent que l'éducation doit être harmonie avec l'âme de la nation, son passé historique et culturel, ses réalités sociologiques, sa vocation enfin et sa vision du monde (.....) Il fallait d'abord se mettre d'accord sur les valeurs essentielles de la Tunisie. Quelles étaient les caractéristiques de l'âme tunisienne ? Ce fut le thème d'un grand débat dans la presse tunisienne dans les années 1956-1957 (3). Certains insistaient sur la fidélité au patrimoine traditionnel préconisant un état théocratique fondé sur le Coran et de culture exclusivement arabe. Les partisans de cette option se recrutaient surtout parmi les anciens de la Zitouna, et ils proposaient de prendre le système zitounien comme base de l'enseignement dans la Tunisie moderne, quitte à y apporter certaines réformes (4). La plupart des défenseurs de la société traditionnelle étaient groupée dans le parti Vieux Destour, en perte de vitesse depuis la naissance du Néo-Destour et pratiquement exclu de la gestion des affaires du pays depuis l'indépendance. Leurs thèses trouvaient peu d'écho parmi les dirigeants du pays.

Les responsables du Néo-Destour étaient en grande partie de formation bilingue ; la plupart avaient été formés par l'enseignement sadien (5) et, étant eux-mêmes de double culture ils réagissaient contre les nostalgies de la «gloire des ancêtres» Pour eux, ils ne s'agissaient pas de s'enfermer dans un cadre exclusivement arabe. Il fallait promouvoir une culture répondant aux temps modernes et mettre en valeur la Tunisie comme carrefour de civilisation : «Il faut promouvoir une culture nationale en s'appuyant sur des traditions authentiquement nationales mais aussi tirant sa substance de l'âme populaire, de la personnalité propre de la nation libérée. Non pas résurrection de je ne sais pas quelle âme momifiée durant des siècles, mais renouvellement des traditions en harmonie avec le passé et les exigences du monde moderne. En même temps qu'on remettra en lumière les grandes figures appartenant au patrimoine culturel ou politique, il importe d'ouvrir de grandes fenêtres sur le monde extérieur et la culture moderne» (6). Le souci principal de la Tunisie moderne, selon son président, est d'édifier une nation s'inspirant «des données sûres de l'histoire et de la raison» (7). car «l'entité nationale au sens où nous l'entendons aujourd'hui, ne s'est pas réalisée nettement ni en Tunisie, ni au Maghreb, ni en Afrique» (8). Dans ce processus, «l'essentiel n'est pas de se parer des conquêtes spirituelles et morales de nos ancêtres ou d'emprunter aux autres peuples leurs sciences et leurs techniques, mais de recréer chez nous l'instrument générateur de civilisation et de retrouver le facteur fondamental de toute création : la Raison» (9). C'est la Révolution française consacrant le règne de la Raison qui sert de point de référence, et la place importante consacrée dans l'enseignement à cet événement est significatif

C'est de l'Europe, et singulièrement de la France, que la Tunisie attend l'aide nécessaire pour se hausser au rang des nations modernes. Elle voit son salut dans une communauté méditerranéenne où un Maghreb uni collaborerait avec l'Europe. «Nous estimons que si nous fermons la porte à la civilisation occidentale pour revenir à la culture arabo-musulmane des siècles du Moyen Age, cela ne nous avancerait pas et nous perdriions toutes les chances de nous développer» (10). Pour entretenir ce contact avec l'Europe, la Tunisie se veut bilingue : «Le français n'est pas simplement un moyen véhiculaire mais comme un instrument de culture et d'approche des problèmes» (11). En 1965 Bourguiba a fait une tournée en Afrique noire se faisant le propagandiste d'un «Commonwealth» francophone (12) et en 1973, il a repris le même chemin pour plaider une coopération étroite entre l'Europe l'Afrique et le Monde arabe. La Tunisie se veut un carrefour, un lieu de rencontre entre différentes civilisations mais un monde qui pense encore plutôt en termes de blocs qu'en termes de communautés n'offre pas un cadre propice à cet idéal. L'ambiguïté de la Tunisie actuelle réside en grande partie en cela : n'étant acceptée pleinement ni par l'Europe, ni par le monde arabe, elle présente souvent un caractère hybride.

2. *Unification et renationalisation de l'enseignement.*

Au début de 1958 fut constituée une commission interministérielle chargée d'examiner les problèmes de l'enseignement sous tous leurs aspects politiques et techniques et de jeter les bases d'une réorganisation générale (13). En mai 1958, Monsieur Mahmoud Messadi, ancien secrétaire général de la Fédération Nationale de l'Enseignement au temps du protectorat et dernièrement inspecteur général de l'instruction publique, fut nommé secrétaire d'état à l'éducation nationale en remplacement de Lamine Ach-Chabbi qui était partisan d'une arabisation radicale de l'enseignement. Des commissions techniques étudièrent les dispositions pratiques de la réforme et plusieurs rapports furent consacrés aux différents aspects (14). Dans un discours prononcé le 25 juin 1958 lors de la distribution des prix au Collège Sadiki, le président Bourguiba annonçait que le nouveau système serait appliqué dès la rentrée d'octobre 1958.

Deux objectifs fondamentaux avaient présidé aux travaux des commissions : substituer au chaos juridique et à la multiplicité des enseignements un système unifié, cohérent et ayant un caractère tunisien propre ; permettre à l'Education Nationale de remplir son plein office en édifiant un système culturel harmonieusement articulé et en adaptant l'enseignement aux besoins économiques, sociaux, techniques et culturels de la Nation et à l'accroissement démographique en visant à aboutir le plus rapidement possible à la scolarisation totale (15). Dès l'accession à l'indépendance, les autorités avaient rattaché l'enseignement zitounien, relevant antérieurement du ministère des institutions musulmanes au ministère de l'éducation nationale (16). En octobre 1956, un autre décret avait prononcé la nationalisation des anciennes écoles privées et subventionnées dites *Ecoles Coraniques Modernes*. Mais les différents types d'écoles avaient continué à appliquer les programmes hérités du temps du protectorat. La réforme devait mettre définitivement fin à cette situation ; désormais, l'enseignement primaire serait dispensé dans toutes les écoles primaires, sur tout le territoire de la république, selon un programme unique. Il s'étend sur 6 années et comporte 15 heures d'études par semaine

pour les deux premières années et 25 heures pour les 4 années suivantes L'enseignement secondaire et technique ainsi que l'enseignement moyen créé par la réforme, sont dispensées également dans tous les établissements scolaires selon des programmes identiques

La renationalisation avait pour but de redonner sa vraie place à la langue au passé et au présent culturels de la Tunisie, pays de civilisation arabo musulmane (17) La réforme a redonné à l'arabe, langue nationale a sa littérature et a l'héritage de pensée qu'elle véhicule la place qui leur revient de droit, tout en se gardant d'arabiser d'un seul coup tout l'enseignement car les inspirateurs de la réforme se rendaient compte de la pénurie d'instituteurs et d'enseignants qualifiés L'instruction civique et religieuse fut revalorisée il ne s'agit plus de faire apprendre mécaniquement à l'enfant des textes et de lui en montrer des applications dans la vie pratique du croyant et du citoyen (18) Quant à l'histoire et la géographie, désormais l'idée essentielle à dégager sera d'affirmer la permanence de l'existence de la Tunisie à travers toutes les vicissitudes de l'histoire des hommes et des civilisations, une analyse plus poussée des programmes et des manuels montrera que la concrétisation de cet idéal est un travail de longue haleine Par la connaissance poussée de leur langue nationale et de son héritage littéraire et philosophie, par la fréquentation des grands penseurs de l'Islam par l'étude des principes et de l'éthique de la civilisation arabo islamique, par la connaissance analytique et scientifique de leur milieu géographique et historiques, les responsables tunisiens ont voulu assurer aux jeunes tunisiens une instruction, une éducation dont le caractère national sans chauvinisme leur sera sensible sous plus d'un aspect Si la réforme voulait intégrer l'héritage spirituel arabo-musulman dans l'enseignement il ne s'agissait nullement de rétablir l'enseignement traditionnel d'autrefois La réforme de 1958 optait résolument pour un enseignement de type moderne L'enseignement zitounien traditionnel caractérise, comme «desuète et inadapné aux exigences de l'évolution et aux besoins de la Tunisie» (19) était appelé à disparaître Selon les responsables 'un enseignement authentiquement valable et vivant ne pouvait se concevoir sans lien étroit avec l'actualité et la réalité du monde Il s'agissait d'intégrer l'héritage islamique dans une vision de l'homme et du monde résolument universaliste «En s'engageant dans cette voie d'ailleurs, ils avaient conscience d'être fidèles à la tradition arabo musulmane la plus authentique les plus belles réussites des époques omeyyade abasside ou fatimide n'eurent-elles pas pour origine la rencontre des Arabes et de l'Islam avec d'autres peuples et ideologies ? Ce n'est pas en rêvant aux «Grands Ancêtres» mais en s'inspirant de leur esprit d'ouverture et de dialogue que leurs descendants entendent à leur tour promouvoir une culture vivante» (20)

En 1958 les positions n'étaient pas claires pour autant Il était dit que le français était maintenu provisoirement comme langue véhiculaire pour certaines matières mais que l'arabisation de l'enseignement ç a d l'usage exclusif de l'arabe comme langue véhiculaire restait le but final (21) Les programmes furent établis dans la perspective d'une arabisation progressive et les autorités affirmaient que toute reorganisation valable de l'enseignement devrait tendre vers une arabisation complète (22) Dans les établissements secondaires une section A (unilingue arabe) et une section B (bilingue) coexistaient mais les sections B devraient se transformer progressivement en section A (23) C'est l'inverse qui s'est

produit : les sections A ont disparu progressivement. Il y a plusieurs explications. La première est la loi de l'offre et de la demande ; la société tunisienne étant de fait une société bilingue où il est difficile de faire carrière sans une bonne connaissance du français, les parents continuèrent à réclamer pour leurs enfants un enseignement bilingue. D'autre part, l'arabisation de certaines matières comme les sciences et les mathématiques s'avérait extrêmement difficile vu le nombre limité d'enseignants capables d'enseigner ces matières en arabe et vu le manque de manuels et de documentation en arabe. En outre, les responsables étaient conscients du fait que le bilinguisme était un apport réel pour le pays : «Bilinguisme signifie double culture ç.a.d. double gamme de pensée, de sensibilité, d'imagination et double dimension de l'esprit et de l'être. Le bilinguisme doit jouer le rôle de facteur de régénération et même de création d'une culture et d'une civilisation nouvelles» (24). En 1968, la section B sera la seule maintenue. Seul l'enseignement de l'histoire a fait l'objet d'une arabisation partielle. Disposant d'un nombre considérable d'enseignants tunisiens ayant fait des études historiques dans les universités du Proche Orient il fut décidé d'arabiser les trois premières années (1^{er} cycle). Commencée dans les années 1961-1962, cette pratique fut généralisée avec les programmes de 1965 (25).

3. *L'adaptation aux besoins du pays.*

L'adaptation de l'enseignement visait à conformer l'enseignement aux besoins économiques, sociaux et culturels du pays. Selon les responsables, l'enseignement avait été jusqu'alors trop théorique et académique, visant essentiellement à cultiver l'intelligence spéculative, l'aptitude au raisonnement théorique, la mémoire et les facultés d'expression verbale. Désormais, l'enseignement devrait se soucier au moins autant de promouvoir et de développer les autres facultés et les autres aptitudes humaines d'où l'offre faite désormais aux enfants d'une gamme variée d'options.

Dans ce but, un enseignement nouveau appelé enseignement moyen fut créé. D'une durée de trois années, cet enseignement était destiné à accueillir les élèves qui ne seraient, pour des raisons différentes, que de médiocres recrues pour l'enseignement secondaire long. Il forme un cycle achevé de formation complète comportant trois sections : section générale, section commerciale et section industrielle et ces études sont consacrées par un *Brevet d'Enseignement Moyen*. L'enseignement secondaire s'étendait désormais sur six années, comprenant deux cycles, chacun de trois années. Après une année préparatoire de base, les élèves avaient à choisir entre trois options : option générale, option économique et option technique ; les études en deuxième et troisième année assuraient à l'élève une formation générale de base adaptée à l'option choisie. Au début du deuxième cycle, différentes sections furent proposées à l'intérieur de chaque option. Ainsi, l'option générale proposa lettres modernes, lettres classiques, section normale pour la formation d'instituteurs, sciences et mathématiques ; l'option économique se divisa en section économique générale et section commerciale tandis que la technique offrit une section technique-mathématique et technique-industrielle. (26)

Pendant les dix premières années après la réforme de 1958, l'effort principal porta sur l'extension de l'enseignement et sa mise à jour, compte tenu de l'orientation culturelle de la Tunisie moderne. En l'absence d'une

planification économique l'adaptation de l'enseignement aux besoins économiques et sociaux se révéla insuffisante. Certains problèmes surgirent : baisse de niveau dans les études et difficultés de trouver des débouchés pour tous les nouveaux diplômés qui n'étaient pas toujours formés en fonction des besoins réels du pays. Une nouvelle réforme s'imposait pour harmoniser la politique scolaire et la planification économique mise en route avec le premier Plan Triennal de 1962. Sur l'instigation du président Bourguiba, une Commission de l'Enseignement fut créée dans le cadre du Parti Socialiste Destourien au début de 1967 sous la présidence de Ahmed Ben Salah, secrétaire d'Etat au Plan. En juillet 1968, Ahmed Ben Salah remplace Mahmoud Messadi, le père de la réforme de 1958, comme responsable au département de l'Education Nationale. Ainsi Ben Salah regroupait entre ses mains la responsabilité de la gestion éducative et celle du plan de développement économique et social. Le but était d'assurer une intégration organique entre les deux conceptions éducationnelle et économique. Dans la mesure où la Tunisie avait opté pour la rationalisation de ses efforts en recourant à la planification, un secteur aussi vital que celui de l'enseignement ne pouvait rester à l'écart et continuer à ignorer le monde de la production. « Faire en sorte qu'à chaque niveau d'enseignement corresponde une réelle qualification professionnelle et qu'à chaque qualification corresponde un emploi, voilà notre objectif » (27).

La réforme visait à briser les cloisonnements existant entre les différentes sections de l'enseignement secondaire. Tous les élèves entrant dans le secondaire avaient désormais à suivre un tronc commun de trois ans ou l'introduction de cours de technologie et l'équilibre entre les matières scientifiques et littéraires tendaient à donner une préparation équilibrée pour la société moderne. Des disciplines nouvelles furent introduites : initiation technologique, initiation économique et initiation agricole. Après la troisième année, les élèves étaient orientés soit vers une des sections de l'enseignement long sanctionné après la septième année par le baccalauréat, soit vers l'enseignement professionnel sanctionné par le diplôme professionnel après la 5^e année.

L'échec de la politique de socialisation du pays et la disparition de Ahmed Ben Salah de la scène politique remit en cause certaines orientations. Dès le mois de novembre 1969, une commission interministérielle fut créée pour réexaminer les problèmes de l'enseignement. Il fut décidé de rétablir l'enseignement professionnel comme un enseignement distinct, tandis que les sections des sciences de l'éducation dans les lycées furent supprimées pour faire place à des Ecoles Normales indépendantes. A la fin de 1973, la situation était encore peu claire : les changements fréquents de responsables de l'Education Nationale sont cause et signe d'un certain malaise (28).

V L'HISTOIRE A L'ECOLE PRIMAIRE

1 *Les programmes et les instructions*

En cinquième et sixième année de l'école primaire l'histoire est enseignée à raison de 45 min par semaine (sur un total de 25 heures de cours). Les responsables ont voulu donner à cet enseignement une orientation nettement universaliste qui devait trancher d'une part avec les vues

très particularistes des écoles coraniques où des questions historiques n'étaient abordées que dans le cadre du Coran, et d'autre part, avec l'enseignement du temps du Protectorat où l'histoire française dominait le programme. Les buts de l'enseignement de l'histoire sont définis ainsi : (1) faire sentir aux élèves qu'ils sont membres de la communauté humaine, qu'ils font partie d'une grande famille qui a besoin de coopération, de solidarité et de cohésion ; faire saisir aux élèves que la civilisation qu'ils possèdent est le résultat du travail des générations précédentes qui se sont succédées, une telle vision des choses devant aider les élèves à être à leur tour des maillons de cette chaîne ininterrompue ; permettre ainsi aux élèves d'avoir une conception saine et claire de la nation et de la patrie sans exagération ou chauvinisme.

Les instructions qui accompagnent le programme éclairent encore l'optique de l'enseignement de l'histoire. Il est remarqué que l'enseignement de l'histoire est une des bases de la formation sociale : l'histoire apprend à l'élève qu'il est un élément de la famille humaine et qu'il doit aider toute l'humanité toujours et partout. La civilisation actuelle est le résultat des labours des générations précédentes et l'évolution suit encore son cours. Pour faire comprendre cela à l'élève il faut lui apprendre à réfléchir et il faut éviter de lui enseigner seulement des faits, des dates et des noms. Il faut choisir des faits significatifs en nombre restreint et ne pas surcharger l'esprit de l'élève. L'élève doit découvrir l'évolution de l'histoire et des liens qui lient les événements. Un enseignement concentrique est élaboré permettant en sixième année un approfondissement des faits déjà appris en cinquième année. Pour atteindre ces objectifs les instructions recommandent de commencer le cours d'histoire en proposant aux élèves une échelle des temps partant de nos jours et remontant à l'antiquité, pour situer les événements et les différentes civilisations qu'a connu le pays de recourir à l'observation vivante en utilisant les vestiges du passé : monuments, ruines, mosquées, œuvres d'art et monnaies ; de montrer l'influence des civilisations étrangères - orientales et occidentales - sur la civilisation nationale du fait de l'interpénétration, des relations et de la coexistence ; d'employer des cartes géographiques pour situer les faits historiques ; de montrer aux élèves les grandeurs de sa nation, leur apprendre à l'aimer en faisant attention à ce qu'il n'y ait pas de racisme qui les empêcherait de saisir ce que d'autres nations ont de qualités, de mérite au service de l'humanité et au service du progrès de la civilisation (2).

Le programme de la cinquième année divise l'histoire en quatre périodes : les premiers siècles de l'histoire (préhistoire, Carthage et Rome), la civilisation islamique (les débuts de l'Islam, les Aghlabides, les Fatimides et les Hafsides), les relations entre l'Orient et l'Occident (les croisades, les grandes découvertes, les rivalités coloniales) et la Tunisie indépendante. En sixième année l'histoire est reprise perscrivant une étude plus détaillée des grandes dynasties et accordant une place plus importante à l'histoire contemporaine (3). L'importance accordée à l'histoire de la Tunisie préislamique marque une rupture assez nette avec la conception traditionaliste selon laquelle l'histoire de la Tunisie commençait avec la venue de l'Islam, et qui considérait la Tunisie comme partie intégrante de la nation arabe. Les responsables tunisiens ont voulu proposer aux élèves la nation tunisienne comme le produit d'une longue

histoire et les exploits des Carthaginois, les victoires des Berbères et les vestiges impressionnants de l'époque romaine font désormais partie du patrimoine national et ne sont plus considérés comme les restes d'un monde étranger. Les programmes semblent avoir oublié les deux siècles et demi qui séparent la mort de Saint Augustin de la venue des conquérants arabes en Tunisie ; ni dans le programme ni dans les manuels le royaume vandale et l'époque byzantine qui pourtant ont laissé tant de traces dans le pays, n'ont été traités.

2. *Les manuels de l'enseignement primaire.* (4)

A première vue les manuels donnent l'impression d'être des compilations des manuels du temps du protectorat, agréables car moins chargées de dates, et illustrées de nombreuses photos, desseins et cartes qui constituent une documentation de valeur. S'il reste vrai que certains auteurs ne se sont guère gênés pour traduire littéralement des paragraphes entiers (5), il y a quand-même une grande différence dans la conception fondamentale ; on ne trouve nulle part l'image des Berbères querelleurs et révoltés, perpétuels, si chère à Excoffir (6) ; la Tunisie n'est plus seulement la scène où s'installaient et se confrontaient des civilisations venues du dehors et qui pour l'essentiel restaient étrangères au pays, comme les manuels du temps du protectorat semblaient le suggérer.

Malheureusement, les manuels ne donnent pas une histoire évolutive de la Tunisie ; ce n'est pas l'histoire de la patrie à travers son appartenance à des empires différents, sa fonction de carrefour et de terre de rencontre de tant de civilisation. Les manuels traitent tout le temps de la Tunisie comme une entité à part et on n'a guère l'impression d'une évolution. Ici se reflète une des difficultés majeures de la Tunisie indépendante, pays en quête de son identité. Ce pays qui a été tout au long de son histoire un trait d'union entre l'Europe et le Monde Arabe cherche à se créer une personnalité propre. Mais c'est en étudiant l'histoire de la Tunisie qu'on remarque combien est artificiel ce concept. La Tunisie coupée de son environnement, n'offre qu'un pâle reflet de ce que ce pays a signifié au cours de l'histoire. Pourtant, les manuels du primaire ne mettent point en vedette l'appartenance de la Tunisie à l'Empire Arabe ou Turc et les seules fois où l'on dépasse le cadre strictement tunisien, c'est pour mettre en relief les liens avec le reste du Maghreb. Le programme indique comme un des buts de l'enseignement de l'histoire qu'il doit «porter l'enfant à saisir que la civilisation dont il jouit est le résultat de civilisations antérieures et le fruit du travail des générations qui se sont succédées, une telle vision des choses devant aider l'élève à être à son tour un des maillons de cette chaîne ininterrompue». Pour garder l'image : le manuel présente un certain nombre de maillons mais ne fait pas découvrir la chaîne (7) Les différents régimes et dynasties qu'a connus la Tunisie sont présentés, pas tant pour décrire leur arrivée au pouvoir ou leur déclin que pour affirmer que, sous telle dynastie, le pays jouissait d'une grande civilisation et prospérité. Ce n'est pas un film de l'histoire de la Tunisie qui est présenté aux élèves mais une série de diapositives. Un des auteurs dit dans la préface de son livre que l'instituteur doit présenter aux élèves certains faits historiques que le manuel ne renferme pas et qu'il doit lier entre eux les événements et faire découvrir ainsi certaines vérités (8) mais c'est trop demander à un instituteur

qui en général n'a reçu aucune formation historique spécialisée

Les manuels ont le mérite de familiariser les élèves avec une série de faits et personnages historiques, les mots *Romains*, *Aghlabites*, *Fatimides*, *Ottomans* reçoivent un contenu et les références nombreuses aux monuments et vestiges matérialisent chez l'élève les régimes successifs. Les leçons ne cherchent pas à mettre en vedette des exploits militaires, l'essentiel des leçons est occupé par des faits de civilisation, aspects sociaux, économiques et culturels. Le ton change dès qu'est abordé l'histoire du Mouvement National. La conquête de la souveraineté nationale prime tout et les différentes étapes de la lutte de Bourguiba considérée comme la personification de la Tunisie sont présentées en détail. Ceci se comprend dans un pays qui a lutté longtemps pour acquérir son indépendance et dont le destin a été si intimement lié à la vie d'un seul homme, mais il reste que dans l'avenir, on reviendra probablement à une évaluation plus nuancée et moins simpliste de cette époque, en tenant compte des autres forces qui ont joué un rôle dans le pays et qu'on passe maintenant sous silence.

VI L'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

1 *L'évolution des programmes* (1)

Le système français en vigueur jusqu'à 1958 dispensait l'enseignement de l'histoire selon la méthode concentrique : toute l'histoire fut d'abord traitée pendant les quatre années du premier cycle pour être reprise dans le deuxième cycle à partir de 1610. Les sujets concernaient surtout l'histoire politique de la France, les questions sociales et économiques ne furent traitées que rarement et l'histoire du monde musulman était complètement absente sauf pour ce qui concerne la chute de l'empire ottoman et l'établissement de l'hégémonie française en Afrique du Nord.

La réforme de 1958 limitait l'enseignement secondaire à six ans et introduisait un cycle unique supprimant ainsi les répétitions et rendant possible une meilleure ventilation des matières. Les programmes furent allégés en réduisant au minimum indispensable l'histoire événementielle. L'étude des civilisations et l'explication des évolutions économiques et sociales occupent la plus grande place. La réforme visait aussi une adaptation aux réalités du pays : la prise de vue ne devait plus se faire depuis l'Europe mais depuis l'Afrique du Nord. En première année consacrée à l'Antiquité, l'ancien programme français fut réduit de 31 leçons à 20 leçons en supprimant les questions militaires. Neuf nouvelles leçons relatives à l'histoire ancienne de l'Afrique du Nord furent introduites visant à dégager la personnalité du Maghreb et plus particulièrement de la Tunisie dans le monde méditerranéen. La deuxième année couvre la période du Haut Moyen Âge. L'histoire du monde occidental fut très réduite et l'enseignement fut centré sur l'histoire du monde musulman, donnant ainsi sa juste valeur à une région qui fut un des centres de la civilisation pendant cette époque. Sur un total de 27 heures, la naissance de l'Islam et les débuts du monde musulman occupent 8 heures de cours tandis que 11 heures sont consacrées à l'apogée de l'empire musulman. La fin du Moyen Âge et les débuts des Temps Modernes forment le sujet de la troisième année. L'histoire politique de l'Occident disparaît pratiquement : seul les faits de civilisation et de développement social gardent

une place la féodalité, les universités, l'art En quatrième, cinquième et sixième année le programme étudie successivement l'histoire de la fin du XVI^e siècle jusqu'au début du XIX^e siècle, la période de 1815-1914 et finalement l'époque contemporaine à partir de 1914 Ici aussi les questions politiques concernant l'Europe occidentale ont dû céder leur place à des questions touchant plus directement le monde musulman Il reste difficile de parler en 1958 d'une refonte de l'enseignement de l'histoire, les programmes consistent en une énumération de trente titres et plus sans beaucoup de cohérence Le grand mérite fut l'introduction d'un nombre de leçons consacrées au monde musulman dont il est intéressant de relever les titres dans les programmes qui se trouvent en annexe (1)

A partir de 1965 une nouvelle conception se fait jour tout en maintenant pour l'essentiel les mêmes sujets, les programmes sont remaniés de telle façon qu'on puisse parler d'une plus grande unité de vue En deuxième année, l'expression *le Haut Moyen Age* ne sert plus à coiffer tout le programme mais il est seulement employé pour les leçons consacrées au monde chrétien En troisième année, le titre *Nouveaux visages du monde islamique* regroupe les leçons sur les différents royaumes arabes d'Orient et d'Occident issus de l'empire arabe morcelé C'est surtout dans les programmes des trois dernières années qu'on constate le plus de changements Ici l'histoire politique est réduite au minimum indispensable Les sujets sont groupés sous quelques grands titres et les professeurs ont la liberté de souligner et d'élaborer tel ou tel aspect de la question d'après l'intérêt et la situation des élèves Ainsi en quatrième année, après une introduction de trois heures sur le monde au début du XVI^e siècle, les questions suivantes sont traitées la naissance du monde occidental (11 heures) avec les grands voyages de découverte, le développement de l'économie marchande maritime et les grands mouvements d'esprit humanisme renaissance et réforme, le monde musulman du XVI^e au début du XIX^e siècle (11 heures) avec l'empire ottoman et l'histoire des différentes parties du Maghreb, dont trois heures pour la Tunisie enfin huit heures traitent des transformations du monde occidental au XVIII^e siècle l'évolution des régimes politiques, les transformations techniques et économiques et le mouvement des idées En cinquième année est étudié le monde de 1789 à 1881 D'abord une introduction sur la Révolution française et ses conséquences en 5 heures (ce qui est la moitié de ce que le programme de 1958 prévoyait), ensuite 17 heures pour le développement de la Société Industrielle et le triomphe du capitalisme libéral Ici surtout, l'histoire politique a complètement cédé sa place à l'histoire sociale Parmi les sujets à étudier on trouve formes du développement industriel la société bourgeoise et la condition ouvrière Le titre *Les Etats Unis jusqu'à la fin de la reconstruction* est accompagné d'une remarque qui donne l'esprit «La guerre de sécession ne sera pas étudiée sous l'angle des opérations militaires mais sous l'aspect d'une lutte entre une société aristocratique et agraire et une société industrielle» Enfin le titre *Le monde islamique au XIX^e siècle* traite en 10 heures de l'empire turc et des trois pays du Maghreb Il est frappant que les chapitres consacrés à l'histoire du monde musulman sont beaucoup plus «traditionalistes» Ici l'histoire événementielle reprend sa place et le tout est divisé en chapitres consacrés successivement aux différents pays La commission chargée d'élaborer les program-

mes fût composée en grande partie par des professeurs non-tunisiens sous la présidence de J. Grell, inspecteur de l'enseignement d'histoire et de géographie. Leurs conceptions sociales et internationalistes se reflètent surtout dans la façon de traiter l'histoire de l'Europe, mais le fait d'être des étrangers limitait considérablement leur liberté en ce qui concernait l'histoire du monde musulman. Pourtant, une analyse approfondie des causes de faiblesses du monde musulman aurait été à sa place. En sixième année l'enseignement de l'histoire englobe l'époque 1881 - 1960 sous le titre *De l'impérialisme à la Décolonisation*. Les 12 heures consacrées à l'impérialisme traitent de la concentration financière et industrielle, de la production de masse, du socialisme et du partage du monde. La mise sous tutelle de l'Afrique du Nord prend une grande place. Ici trouve place aussi les premières réactions devant l'impérialisme et le mouvement de renaissance dans le monde islamique. Un deuxième titre englobe en 20 heures les crises du monde capitaliste : la première guerre mondiale et ses suites : dislocation de l'empire turc, la révolution russe et la naissance du fascisme aboutissant à la deuxième guerre mondiale : En dernier lieu, 6 heures traitent du monde contemporain : la division du monde en deux blocs, l'émancipation des peuples colonisés avec une place spéciale pour le mouvement national en Tunisie.

L'introduction en 1968 de la 7^e année permettait un allègement des programmes. En 4^e année, l'histoire se limite au XVII^e et XVII^e siècles ; dans le chapitre d'introduction, une place est accordée à l'Amérique précolombienne, les Indes et aux progrès scientifiques et techniques depuis le Moyen Age. En 5^e année, le programme étudie le XVIII^e siècle jusqu'à 1815. La Révolution française reprend une place jadis perdue : 13 heures. En 6^e année, le programme va jusqu'à la première guerre mondiale ; plus de place est accordée à l'impérialisme. En 7^e année, 26 heures sont consacrées au monde contemporain de 1915 à 1962. Ensuite 23 heures traitent de la civilisation : héritage antique, civilisation musulmane et influence de l'Occident sur la société nord-africaine. En 1969, l'horaire est doublé en 5^e et 6^e année ; cela signifie surtout un enseignement plus approfondi sans changement dans les sujets. Par contre, la 7^e année voit son horaire réduit de moitié, ce qui amène l'amputation de toute la section consacrée à l'histoire de la civilisation.

En cherchant à redéfinir les options fondamentales de la Tunisie après les événements de 1969 (2), beaucoup de responsables s'inquiétaient du manque de connaissance de l'histoire nationale. Le président Bourguiba déclarait : « Je tiens à dire au peuple et surtout aux responsables que j'ai été frappé par l'ignorance de l'histoire de la Tunisie qui caractérise nos jeunes. C'est là une lancune susceptible de provoquer de graves déboires. La connaissance de l'histoire nationale est le fondement de la personnalité » (3). Une première réforme provisoire fut introduite en 1970 : la méthode concentrique fut restaurée. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le programme prévoit l'étude successive de la préhistoire jusqu'à l'an 1000, de 1000 à 1830 et de 1830 jusqu'à nos jours. En première année, le regard est très vaste : une place importante est accordée aux civilisations antiques : 15 heures. Ensuite 6 heures sont consacrées à *la Tunisie, pays musulman*. En deuxième année, l'attention est concentrée sur la Tunisie : 12 h. contre 5 heures au reste du monde musulman et 9 heures pour l'Europe. En troisième an-

née, le champ d'intérêt se rétrécit de nouveau : 17 heures pour la Tunisie contre 4 heures pour le reste du monde musulman et 3 h. pour le reste du monde : une heure pour la révolution industrielle et l'expansion européenne et deux sur les guerres mondiales. Ce programme se comprend par le souci des responsables de faire connaître autant que possible aux élèves qui quittent le lycée après le premier cycle l'histoire de leur partie. Dans le deuxième cycle l'histoire est reprise dès le début mais pour l'Antiquité et le Moyen Age, seule l'histoire de la Tunisie trouve une place. La naissance de l'Islam et l'apogée de l'empire arabe ne sont plus étudiées : ceci est assez étonnant dans un pays qui se réclame de la civilisation arabo-musulmane. Bien sûr ces sujets ont été étudiés en première année, mais déjà, à ce moment, le temps qui y fut consacré était limité (6 heures) et les jeunes élèves qui commençaient tout juste leurs études secondaires n'en ont pas retenu grand'chose. Le programme rejoint ensuite l'ancien programme de 1969 en ce qui concerne les 4^e, 5^e et 6^e année : quelques leçons ont été supprimées mais on ne voit apparaître aucun sujet nouveau. La 7^e année a vu augmenté son horaire jusqu'à 40 heures dont 10 h. sont consacrées désormais au Mouvement National en Tunisie.

Mais on ne devait pas en rester là. En août 1970 le président Bourguiba donna des instructions au ministre de l'Education Nationale pour que les programmes de l'enseignement soient remaniés dans le sens d'une mise en exergue de la personnalité tunisienne et d'une meilleure connaissance de l'histoire nationale. (4). Le danger était de défigurer l'histoire tunisienne en lui donnant des orientations nationalistes et étroites. Le ministre en était conscient : «L'enseignement de l'histoire de la Tunisie devra se baser sur des études scientifiques sérieuses» (5), répondant ainsi implicitement à des réserves exprimées par beaucoup d'enseignants qui s'inquiétaient d'une tournure trop politique de l'enseignement de l'histoire (5). Les deux groupes de travail institués pour préparer la mise à jour de l'enseignement de l'histoire étaient toujours au travail en été 1973.

Ainsi, au cours des années, les programmes d'histoire ont subi de nombreux changements, mais on peut discerner deux soucis majeurs : en ce qui concerne le monde non-musulman, l'accent est mis sur l'étude des civilisations plus que sur l'évolution des structures politiques ; en ce qui concerne le monde musulman : l'histoire de la Tunisie y occupe une place de plus en plus importante et l'histoire politique continue à primer. Les panarabistes qui considèrent la Tunisie comme une partie de la grande patrie arabe ne retrouvent pas leurs conception dans les programmes ; la Tunisie est étudiée comme une entité à part. Elle est située par rapport aux autres pays du Maghreb et par rapport à l'Europe, mais l'Orient musulman est étudié comme un monde lointain.

2. Les instructions officielles.

Les instructions qui accompagnent les différentes éditions des programmes d'histoire permettent de voir l'importance que cet enseignement revêt aux yeux des responsables tunisiens . On y trouve indiqué les buts de l'enseignement de l'histoire ainsi que des directives concernant les méthodes à employer.

Il s'agit d'abord de donner une formation intellectuelle : «L'histoire

forme l'esprit de l'élève en lui faisant acquérir le sens de ce qu'est la vie de l'humanité dans son passé et son présent» (6), mais «la connaissance du passé n'a de sens que si elle permet de comprendre le présent notre ambition ne doit pas être uniquement de donner à l'élève une somme de connaissances ni même de lui imposer une certaine formation de la pensée, mais plutôt de cultiver son esprit de recherche et de susciter son sens critique» (7) Pour la première année, année de base il s'y ajoute encore un but bien spécifique de sélection «Cet enseignement nous permet de déceler chez les élèves certaines aptitudes à la curiosité intellectuelle, à l'ordre et à l'analyse» (8) Ces mêmes aspects sont soulignés par les nouvelles instructions de 1968 «L'histoire discipline la mémoire, l'imagination, le jugement Elle illustre les autres matières et développe chez l'enfant les habitudes de précision dans l'examen des faits et leur comparaison» (9)

Ensuite, l'histoire «constitue un enseignement de grande importance pour la formation du citoyen et figure parmi les éléments d'un véritable humanisme moderne» (10) «Elle inculque le respect et l'amour de la vérité, contribue à promouvoir les idéaux de patriotisme, de conduite et de service social, fait acquérir le sens de la solidarité nationale et humaine» (11) Dans ce cadre s'inscrit aussi la formation patriotique «L'enseignement de l'histoire a pour but de faire connaître aux jeunes tunisiens le passé de leur pays Il est destiné à dégager la personnalité du Maghreb et particulièrement de la Tunisie depuis le début de l'histoire» (12) La formation patriotique est une condition pour un véritable humanisme car celui-ci «ne s'acquiert et ne peut porter ses fruits qu'à partir d'un enracinement profond et solide mais dépourvu de chauvinisme dans la réalité nationale et maghrébine» (13) Ainsi une place assez importante a été réservée dans les programmes à l'histoire de l'Afrique du Nord et des pays de civilisation arabo-musulmane L'orientation trop française de l'enseignement est condamnée implicitement «L'histoire des différents pays au programme sera étudiée pour elle-même ou quand l'occasion s'y prête en fonction de l'histoire nationale, mais jamais en fonction de l'histoire et des intérêts de certains pays» (14) Cette formation patriotique prend d'autant plus d'importance que la conscience nationale manque encore chez beaucoup de Tunisiens «Pour fonder sur des bases solides le sentiment national, nous devons aussi faire connaître au peuple son passé» (15) Enfin, l'enseignement de l'histoire veut être une formation en vue de l'action «La connaissance scientifique de l'ensemble géographico-historique auquel l'élève appartient le prépare, et cela quel que soit le domaine de son activité future à une contribution active et efficace à la construction du monde dans lequel il vit» (16) Ainsi «le professeur d'histoire peut concevoir son métier comme une mission exaltante, visant à former de jeunes Tunisiens capables d'action audacieuse et réfléchie pour le développement et le rayonnement de leur pays et le respect des valeurs universelles» (17)

La pédagogie active ne peut certainement pas se réclamer d'une longue tradition en terre musulmane Dans l'enseignement traditionnel, la mémoire jouait un grand rôle connaître le Coran par cœur était le début de la sagesse Mais les directives de 1958, insistent pour que les élèves soient associés aux cours dans la mesure du possible L'étude de

l'histoire doit être essentiellement concrète et vivante car «c'est une matière enrichissante qui doit susciter une curiosité et un intérêt constants chez les élèves ; il est regrettable qu'elle ne provoque parfois en eux que la crainte des leçons à apprendre et la sanction de l'examen» (18). Parmi les méthodes à employer sont cités : les moyens audio-visuels, les excursions historiques et surtout le commentaire de textes et de documents à condition qu'ils soient bien choisis. Il faudra s'attacher à faire «démontrer» par les élèves le mécanisme de certains faits (causes et conséquences), à susciter des rapprochements entre les périodes historiques, à essayer de leur faire dégager ce qui du passé survit dans l'époque actuelle» (19). Mais l'élève ne peut découvrir tout lui-même et le professeur doit donc user aussi de la méthode dogmatique aussi indispensable dans l'enseignement équilibré que la méthode vivante» (20).

Un grand problème reste la langue d'enseignement. En 1968 après dix ans d'expérience, les responsables constataient que les élèves avaient beaucoup de problèmes pour suivre les cours. Ni l'arabe littéraire, langue véhiculaire pour l'enseignement de l'histoire dans le premier cycle depuis 1965, ni le français, langue des cours en deuxième cycle ne sont la langue maternelle de l'élève. Les directives font les recommandations suivantes : «les leçons d'histoire qu'elles soient enseignées en arabe ou en français, doivent être, surtout dans les premières années de l'enseignement du second cycle, des leçons de langage» (21). «L'acquisition du vocabulaire doit être progressive : chaque heure doit permettre aux élèves d'acquérir quelques mots soigneusement sélectionnés et expliqués, qu'on leur demandera de noter, ce qui enrichera leur vocabulaire en même temps que leur culture» (22). «Les professeurs enseignant en arabe indiqueront dans toute la mesure du possible l'équivalent français des termes historiques de base. De même, en 4^e année, les premiers chapitres du programme seront l'occasion d'un «recyclage» dans le vocabulaire français» (23). Pour beaucoup d'enseignants ceci pose un problème car le programme à traiter est long et il y a souvent réticence de la part des professeurs à remplir le rôle de maître de français ou d'arabe, par crainte de transformer la leçon d'histoire en leçon de grammaire et de conjugaison (24).

3. *Les manuels.*

Dès l'indépendance les responsables tunisiens ont compris que la renationalisation des programmes exigeait l'édition d'une série de manuels adaptés ; dans les manuels français en usage jusqu'alors, l'histoire de la Tunisie et du Monde arabe occupait une place presque nulle. Dans un premier temps, on a laissé la libre initiative à des enseignants qui souvent étaient de bonne volonté mais qui n'étaient ni pédagogues ni spécialistes en histoire tunisienne. Cela explique qu'il ne soit guère question de *décoloniser* l'histoire. L'adaptation se limite à l'introduction d'un certain nombre de leçons sur des sujets concernant le monde arabe ou la Tunisie mais la vision sous-jacente est encore celle des historiens européens. D'ailleurs, les manuels produits jusqu'à ce jour sont l'œuvre en grande partie d'enseignants français travaillant en Tunisie, se basant sur des ouvrages et une documentation en langue européenne. Peut-être qu'à la longue des précurseurs maghrébins comme Sahli et Laroui (25) trouveront des disciples parmi les historiens tunisiens, et à ce moment, il sera possible d'étudier l'histoire tunisienne à la lumière des documents jusque maintenant inexplorés.

Les premiers essais de cours d'histoire furent préparés par des équipes d'enseignants dans les années 1958-1961 (26) et ils furent photocopiés par les soins de l'Office Pédagogique (27). Ces différentes éditions photocopiées n'ont connu qu'un tirage restreint, ne dépassant pas les 2000 exemplaires, et elles étaient surtout destinées aux enseignants pour faciliter la préparation de leurs cours. L'importance de ces publications ne réside donc pas dans le fait que de nombreux élèves les aient eues entre les mains mais dans l'utilisation qui en a été faite par de nombreux enseignants les utilisant comme un instrument de travail pour préparer leurs leçons. Le fait que ces photocopiés ont été publiés par l'Office Pédagogique, organisme étatique, leur confère un caractère semi-officiel. Le cours de la deuxième année rencontra un tel succès qu'il fut imprimé (28). Les auteurs ont justifié dans leur préface leur entreprise par le fait qu'il était «nécessaire qu'un jeune tunisien fût informé avant tout sur l'histoire de l'Islam en prenant comme principal centre d'intérêt l'Afrique afin qu'il pût se connaître et discerner toutes les composantes qui au long de l'histoire ont fini par constituer le milieu tunisien où il est né» (29). Ils ont prévu la reproche que les informations concernant l'Europe sont réduites mais «il est difficile en faisant du nouveau de trouver du premier coup un parfait équilibre» et si les chapitres concernant l'histoire de l'Europe et de l'Islam sont plus juxtaposés qu'organiquement reliés, cela vient du fait que «jusqu'ici les historiens se sont intéressés soit à l'un soit à l'autre, et une histoire connexe et comparée des deux civilisations héritières de Rome est encore à faire» (30). Cette publication a rencontré un succès mérité : beaucoup d'élèves l'ont acquise et elle reste entre les mains de la plupart des enseignants qui s'en inspirent pour leurs cours.

Deux autres manuels imprimés font partie de la première génération de manuels tunisiens : l'un pour la deuxième année de l'enseignement moyen et l'autre pour la quatrième année de l'enseignement secondaire (31). Dans le premier, l'histoire du monde musulman et celle du monde occidental sont juxtaposées comme c'est d'ailleurs le cas dans le programme. Pour l'histoire européenne, le manuel ne diffère guère d'un manuel français et n'apporte aucun élément nouveau. Ce sont les deux parties consacrées à l'histoire du monde musulman qui font la valeur. L'auteur ne s'y limite pas à une histoire politique ou dynastique, mais il analyse aussi les conditions sociales et économiques et les causes profondes des événements. Le manuel de la quatrième année copie en grande partie pour l'histoire européenne, des manuels français jusqu'alors employés dans les lycées (32). Seuls deux groupes de leçons sur l'histoire musulmane témoignent d'un effort d'adaptation. Ce qui manque surtout, c'est une vue synthétique ; la plupart des chapitres consistent en une énumération de petits faits : des responsables qui se succèdent, des traités et des tractations qui terminent une guerre ou en préparent une autre. Les leçons consacrées à la civilisation sont très médiocres et se bornent à énumérer des faits et des noms. Peut-être ce livre a-t-il servi d'aide-mémoire à certains enseignants mais il ne semble pas avoir été d'une grande utilité aux élèves, ni comme manuel parce que trop vaste et trop incomplet en même temps, ni comme livre de documentation et de lecture car trop difficile, trop sec et trop fragmenté. A partir de 1967 une deuxième série de manuels a vu le jour. Ces manuels sont basés sur les

programmes de 1965-1968 et ont été préparés par des enseignants sous la direction de l'inspecteur de l'enseignement de l'histoire, M. Jacques Grell. Cet universitaire français a été de 1964 à 1968 à la tête de l'inspection de l'histoire et de la géographie dans le cadre de la coopération culturelle entre la France et la Tunisie. Il a voulu doter l'enseignement de l'histoire d'une série de manuels en commençant par le deuxième cycle. Au lieu d'attendre des initiatives privées, il a sollicité la collaboration d'un certain nombre d'enseignants tunisiens et français. L'organisation plus stricte a eu comme résultat une meilleure démarche pédagogique : mise en page soignée, cartes et illustrations abondantes, choix judicieux des textes historiques. Mais les qualifications des différents auteurs ne rendaient guerre possible un effort de renouveau quant au fond. Parmi eux, en dehors de Grell un seul Tunisien avait une formation approfondie d'historien : Mohammed Chérif, agrégé de l'université : les autres n'étaient que des professeurs licenciés. Dans ces manuels, l'histoire du monde arabe et de la Tunisie occupe une place importante, mais le fond islamique et l'évolution des idées religieuses avec son influence sur la société et la situation politique sont laissés dans l'ombre. Ceci s'explique en partie par la nature des régimes étudiés qui ne trouvent plus leur raison d'être dans une conception religieuse comme ce fut le cas pour les Almoravides et les Almohades ; de plus, il y a une tendance de *laïciser* l'enseignement de l'histoire, laissant aux cours d'instruction religieuse et civique le soin d'approfondir l'aspect religieux. Le prix modeste de de ces manuels et leur caractère plus ou moins définitif font qu'ils sont entre les mains de beaucoup d'élèves quoique leur acquisition ne soit pas rendue obligatoire (33).

Le manuel destiné à la cinquième année et couvrant la période de 1789 à 1881 s'appuie, pour l'histoire européenne, sur les manuels français (34). Le manuel de la sixième année est volumineux : deux volumes totalisant plus de 700 pages. Ceci tient, selon la préface, à plusieurs raisons : les élèves de la classe terminale sont plus mûrs et leurs possibilités d'assimilation sont supérieures ; l'histoire islamique et maghrébine surtout est bien développée car pour ces sujets la documentation est souvent d'accès difficile pour les non-spécialistes ; une meilleure documentation sur le passé récent permet aux élèves, qui ont des événements récents souvent une connaissance plus sentimentale qu'historique de mettre chaque chose à sa place ; enfin, dans le souci d'une formation plus vaste dépassant le cadre stricte du programme, le manuel veut faire comprendre bien des aspects du Mouvement National (35). Le nouveau manuel pour la quatrième année constitue une amélioration réelle par rapport au livre édité en 1963. Le contenu est adapté aux nouveaux programmes. C'est l'histoire du monde occidental qui a subi les changements les plus importants : l'histoire politique est réduite au minimum tandis que l'évolution économique, sociale et intellectuelle se voit accordée plus de place. Malheureusement, dans les chapitres consacrés au monde musulman, le style encyclopédique a pris le dessus : trop de petits faits sans thème central. Néanmoins la masse des faits cités permet de se former une idée assez juste de la Tunisie de l'époque.

VII. LA PERCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE PAR LES ELEVES

1 *Introduction*

Une enquête a été entreprise auprès des élèves tunisiens de l'enseignement secondaire dans six établissements : deux lycées à Tunis, et à Béja, Sousse, Sfax et Gabes. L'enquête avait pour but de sonder l'attitude des élèves dix ans après l'introduction de l'enseignement renouvelé de l'histoire. L'enquête a été menée en mars-avril 1969 avec l'assistance technique de Monsieur El Amouri de l'Institut des Sciences de l'Education de Tunis (1). Deux classes ont été choisies : la troisième et la sixième année constituant à l'époque l'aboutissement des deux cycles. L'échantillon portait sur 221 élèves choisis au hasard, 35% étaient des filles et 65% des garçons. Le questionnaire comprenait deux parties : une portant sur l'attitude des élèves à l'égard des différentes matières enseignées, et une autre consacrée à l'enseignement de l'histoire. En examinant les préférences des élèves on a constaté que les sciences étaient nettement préférées par rapport aux autres matières ; le classement suivant fut obtenu : sciences, arabe, français, mathématiques, histoire, géographie et instruction religieuse. Il s'est avéré que l'histoire est plus appréciée par les élèves des classes terminales que par ceux de la troisième année : ceci s'explique probablement par l'actualité des programmes de 6^e année où l'on étudie l'histoire du XIX^e et XX^e siècle. Dans l'ensemble l'histoire est plus appréciée par les jeunes filles que par garçons, et plus par les élèves des sections lettres que par ceux de la section sciences, ce qui semble indiquer que l'histoire est perçue comme une matière littéraire.

2 *Perception spatiale et temporelle de l'histoire*

Pour évaluer la résonance des aspects universalistes et patriotiques chez les élèves tunisiens la question suivante fut posée : « En histoire, quelles leçons préférez-vous ? » laissant le choix entre l'histoire mondiale, l'histoire arabe, l'histoire tunisienne, l'histoire de l'Europe et celle du Maghreb. L'examen des réponses a révélé que le choix a pratiquement porté sur l'histoire mondiale, arabe et tunisienne, aussi les quelques cas de préférence européenne (10 au total) ont-ils été assimilés à l'histoire mondiale et les voix pour l'histoire du Maghreb (au nombre de trois) à l'histoire arabe. Les résultats obtenus sont indiqués dans le tableau I ci-après. Près de la moitié des personnes interrogées (49,5%) préfèrent l'histoire mondiale, 32,5% des élèves se prononcent pour l'histoire tunisienne et 18% préfèrent les leçons d'histoire arabe. A remarquer que les jeunes filles sont plus portées vers l'histoire arabo-musulmane que les garçons. Est-ce à mettre en rapport avec la remarque de Jacques Berque que les femmes semblent assurer la sauvegarde des valeurs traditionnelles dans la société islamique ?

L'examen du tableau II montre qu'en troisième année, l'histoire mondiale est nettement moins appréciée qu'en sixième année. Les matières qui constituent l'essentiel du programme de la troisième année, à savoir l'histoire arabe et l'histoire tunisienne remportent 65% des voix.

Ce qui frappe, c'est que l'histoire tunisienne dépasse largement l'histoire arabe, bien que l'histoire proprement tunisienne n'occupe qu'une petite place dans le programme. L'idée de la nation tunisienne semble être plus attirante que les théories de la grande nation arabe. Un élève déclarait : « Il faut que chaque Tunisien sache l'histoire de son pays pour que, quand un étranger lui demande quelque chose sur l'histoire tunisienne, il sache répondre, sinon on se moque de lui ». À côté de ce motif assez secondaire, l'argument suivant revient souvent : « C'est notre patrie ». Une jeune fille le formule ainsi : « Dans les cours chacune de nous a son mot à dire, car nos parents et nos arrière-grands parents ont vécu dans l'histoire et on connaît bien l'histoire de notre patrie, car à chaque fête nationale, on se rappelle notre histoire ». L'histoire arabe toutefois a aussi ses adeptes : « Je veux savoir ce qu'ont fait les Arabes d'autrefois, et bien connaître ainsi ma religion ».

Le tableau III donne une vue d'ensemble de la sixième année. On remarque que l'histoire mondiale a la préférence de 63% des élèves tandis que l'histoire tunisienne et l'histoire du monde arabe remportent respectivement 27% et 10% des voix. La nette préférence pour l'histoire mondiale se comprend par l'orientation du programme. En même temps, elle prouve que les responsables tunisiens ont réussi à dépasser le stade du chauvinisme étroit et à ouvrir aux élèves une fenêtre sur le monde entier. D'une manière générale, les jeunes filles sont plus tournées vers l'histoire arabe et tunisienne que les garçons en 6^e année. En comparant les scientifiques aux littéraires, il se révèle que ces derniers sont beaucoup plus universalistes que les scientifiques. Ceci s'explique probablement par l'orientation des programmes : les littéraires sont, de par leurs études, plus en contact avec d'autres civilisations que les scientifiques.

L'analyse des motivations exprimées montre que l'histoire mondiale est préférée surtout à cause de son aspect universaliste. Un élève déclare : « Je suis homme avant d'être Tunisien ». Plus détaillée est la réponse suivante : « Les leçons d'histoire mondiale sont, à mon avis, une source de culture générale et permettent à l'homme de connaître son « monde » dans son passé, son présent et son avenir ». Cela ne va pas au détriment des autres leçons car « les cours d'histoire mondiale englobent les intérêts de toute autre catégorie d'histoire ». Tous ces arguments sont résumés dans la réponse suivante : « L'histoire mondiale est une science complète : tous les problèmes humains m'intéressent en tant qu'homme. De plus, si l'étude territoriale vient en deuxième lieu, c'est parce que cette étude est un chapitre de l'histoire humaine ». Un élève qui exprime sa préférence pour l'histoire européenne déclare : « Je pense que l'Europe est la région la plus dynamique et la plus ouverte. La Tunisie est influencée surtout par la civilisation européenne ».

Ceux qui préfèrent l'histoire arabe sont relativement peu nombreux. Il semble que la plupart des jeunes ne se sentent guère concernés par le nationalisme arabe. Est-ce une désaffection devant les malheurs du moment ? Les partisans de l'histoire arabe avancent des arguments bien développés : « Il est temps de nous rappeler que nous sommes des Arabes avant tout et que notre ouverture sur le monde extérieur et surtout occidental, ne doit pas se faire aux dépens de nos relations avec nos frères surtout pendant la période historique que nous vivons et dans laquelle nous risquons la dislocation. Je sens que, par notre histoire com-

mune, notre position et nos aspirations communes d'unité et de coopération, nous pouvons être quelque chose dans le monde». La nostalgie du passé glorieux joue aussi son rôle : «J'ai l'honneur d'étudier ainsi une histoire pleine de victoires pour ma nation». Une jeune fille déclare : «Les pays arabes ayant perdu à cette époque le prestige dont ils jouissaient auparavant, je veux connaître le développement du monde arabe à tous les points de vue ; je veux revivre au moins par l'histoire, cette époque et connaître les causes qui ont donné au monde arabe l'état actuel». En connaissant les causes du déclin, on peut aider à la reconstruction du monde arabe. C'est ce qui compte pour une élève qui déclare : «Je n'admets pas l'idée d'un Tunisien, mais je me sens Arabe». D'autres nuancent davantage leur attitude et pensent que l'un n'exclut pas l'autre : «Etant Arabe, il est plus avantageux que je connaisse le monde arabe ; ainsi je connaîtrai une partie de l'histoire tunisienne ; pour les autres histoires, je m'en charge».

L'histoire tunisienne est préférée par 27% des élèves de la 6^e année. Une jeune fille précise : «Ces leçons me plaisent et je suis attirée vers l'histoire tunisienne plus que vers les autres histoires, car la Tunisie est mon pays et avant de connaître l'histoire des autres, il faut consacrer son temps à connaître son pays». Certains mettent du lyrisme dans leurs réponses^c : «J'ai besoin de comprendre les situations dans lesquelles vivait mon pays, d'assimiler les efforts grandioses, le sang qui a coulé et de concevoir clairement les différentes étapes par lesquelles a passé mon pays pour aboutir enfin à l'indépendance, à la liberté et de jouir ainsi de notre vie». Un autre ajoute : «Elle me permet de mieux comprendre la situation actuelle en visant son évolution et ainsi elle me sera utile dans ma vie».

TABLEAU I : La moyenne de tous les élèves interrogés

	Hist. Ar.	Hist. Tun.	Hist. Mond.
Garçons	17 %	31 %	52 %
Jeunes Filles	20 %	33 %	47 %
% Moyen	18 %	32,5%	49,5%

TABLEAU II : Comparaison 3^e - 6^e année :

	Hist. Ar.	Hist. Tun.	Hist. Mond.
3 ^e année	24 %	41 %	35 %
6 ^e année	11 %	26 %	63 %

TABLEAU III : La 6^e année :

SCIENCES	Hist. Ar.	Hist. Tun.	Hist. Mond.
Garçons	8,5%	31,5%	60 %
Jeunes Filles	28,5%	43 %	28,5%
% Moyen	14,5%	34,5%	51 %
LETTRES			
Garçons	7,5%	18 %	73 %
Jeunes Filles	9 %	27,5%	68 %
% Moyen	4,5%	21 %	71,5%
Garçons S+L	9 %	24 %	67 %
Filles S+L	14,5%	33 %	52,5%
% Moyen	11 %	26 %	63 %

3. Les préférences pour les époques et les personnages.

Le questionnaire comportait la question suivante : «Si vous aviez pu choisir, à quelle époque auriez vous aimé vivre et à quelle époque n'auriez-vous pas aimé vivre» La multiplicité des réponses ne permettait pas de les mentionner d'une façon exhaustive. Dans les tableaux suivants sont classés les réponses les plus fréquemment rencontrées.

TABLEAU : IV : 3^e année : époque préférée :

	Garçons	Jeunes Filles
Début de l'Islam	51 %	31 %
Aujourd'hui	15 %	35,5%
Dans l'Antiquité	8 %	—
Divers	16 %	24,5%
Sans réponse	10 %	9 %

TABLEAU V : 3^e année : l'époque que l'on n'aime pas :

	Garçons	Jeunes Filles
Pendant le Moyen Age	18 %	—
Avant l'Islam	13 %	31 %
Pendant la décadence de l'Islam	10 %	—
Aujourd'hui	10 %	13,5%
Pendant le Protectorat	10 %	9 %
Epoques des Guerres Mondiales	8,5%	9 %
Divers	10,5%	22%
Sans réponse	20 %	15,5%

De toute évidence l'histoire glorieuse du début de l'Islam attire les élèves mais il est à remarquer aussi qu'un grand nombre est satisfait de vivre à l'heure actuelle, surtout parmi les filles. Il est étonnant de constater que le Protectorat n'est pas souvent cité parmi les époques rejetées par les élèves.

TABLEAU VI : 6^e année : époque préférée :

	Garçons	Jeunes Filles
Aujourd'hui	50 %	32 %
Dans l'avenir	12,5%	11 %
Au début de l'Islam	1 %	22 %
Pendant la Lutte Nationale	6 %	6 %
Divers	21,5%	26 %
Sans réponse	9 %	3 %

TABLEAU VII : 6^e année : l'époque que l'on n'aime pas :

	Garçons	Jeunes Filles
Pendant les Guerres Mondiales	32,5%	22 %
Avant l'Islam	12,5%	—
Aujourd'hui	6 %	12 %
Pendant le Protectorat	4 %	3 %
Au Moyen Age	10 %	14 %
Divers	21 %	43 %
Sans réponse	14 %	6 %

50% des garçons et 32% des jeunes filles se déclarent satisfaits de vivre à l'époque actuelle. A remarquer que 22% des jeunes filles souhaitent d'avoir vécu au début de l'Islam ; ceci confirme l'orientation arabo-islamique chez les filles de la 6^e année. Les deux guerres mondiales inspirent le plus d'aversion aux élèves, réaction tout naturelle. Il est plus étonnant de constater que la période du Protectorat ne suscite pas plus d'hostilité de la part des élèves. Les autres réponses sont trop diverses pour être mentionnées ; une exception pour les jeunes filles qui sont nombreuses à exprimer leur horreur pour l'époque de la Révolution Française.

A la question : «Quels sont les personnages historiques qui vous ont intéressés le plus» 96 élèves sur 105 ont répondu en 6^e année. Chaque élève pouvait marquer trois noms. Voici la liste des personnages les plus souvent cités :

TABLEAU IX : 6^e année : les personnages les plus intéressants.

Garçons (65 réponses)		Jeunes Filles (31 réponses)	
Napoléon	34 (52 %)	Napoléon	22 (71 %)
Hitler	25 (38,5%)	Ataturk	10 (32 %)
Ataturk	18 (27,5%)	Bourguiba	9 (29 %)
Bourguiba	16 (24,5%)	Hitler	8 (26 %)
Lenine	16 (24,5%)	Lenine	8 (26 %)
Bismarck	14 (21,5%)	Khéreddine	7 (22,5%)
Marx	10 (15 %)	Lincoln	7 (22,5%)
Churchill	8 (12 %)	Robespierre	6 (19 %)
Lincoln	7 (11 %)	Méhémét Ali	6 (19 %)
Khéreddine	6 (9 %)	Bismarck	4 (13 %)
Robespierre	6 (9 %)	Marx	3 (9,5 %)
Méhémét Ali	6 (9 %)	Churchill	2 (6,5 %)

A remarquer la place prédominante que Napoleon occupe aussi bien dans le choix des garçons que dans celui des jeunes filles. L'histoire fascinante de ses exploits explique probablement l'intérêt pour ce personnage. Les programmes de 1963 visaient une réduction de l'histoire événementielle au profit de l'essentiel qui réside dans l'étude des évolutions économiques et sociales (2). Dans ce sens on comprend l'intérêt porté au président Bourguiba, Ataturk, Marx, Khéreddine, Lenine et Lincoln. Plus difficile à interpréter est l'intérêt pour Hitler. Il a marqué toute une période de l'histoire contemporaine de sa personne et nécessairement l'étude de cette personnalité occupe une place importante dans les programmes. Il se peut aussi que le nazisme ait été traité en classe juste au moment de l'enquête, ce qui expliquerait qu'un seul lycée ait fourni plus de la moitié des voix des garçons. L'intérêt porté à Bourguiba ne correspond pas tout à fait à la place que sa personne occupe dans les programmes et les manuels, mais il reste le seul personnage encore vivant qui soit mentionné dans la liste. L'œuvre rénovatrice d'Ataturk et Méhémét Ali intéresse manifestement les élèves et ceci n'est probablement pas sans lien avec l'option actuelle de la Tunisie.

La liste de la 3^e année porte sur les réponses de 77 élèves (47 garçons et 30 jeunes filles).

TABLEAU X . 3^e année : les personnages les plus intéressants :

Garçons		Jeunes Filles	
Mohamed	16 (38 %)	Saladin	14 (40 %)
Hannibal	16 (38 %)	Charlemagne	13 (37 %)
Saladin	15 (36 %)	Mohamed	11 (31 %)
Omar	10 (24 %)	Hannibal	9 (25,5%)
Tarik ibn Ziyad	9 (22 %)	Bourguiba	8 (23 %)
Ali	7 (16,5%)	Omar	5 (14 %)
Christophe Colomb	7 (16,5%)	Moh. b. Toumart	4 (11,5%)
Napoléon	6 (14 %)	Christophe Colomb	4 (11,5 %)
Mohamed ibn Toumart	5 (12 %)	Ali	3 (8 %)
Haroun al Rachid	4 (9,5%)	Tarik b. Ziyad	3 (8 %)
Bourguiba	2 (5 %)	Haroun al Rachid	3 (8 %)

Saladin et le prophète Mohamed sont les principaux centres d'intérêt des garçons et des jeunes filles. Le passé punique de la Tunisie avec Hannibal réunit aussi les suffrages des deux sexes. Par contre, dans l'appréciation de Charlemagne et du président Bourguiba, il y a une grande différence entre les garçons et les jeunes filles difficile à expliquer.

4 La langue de l'enseignement

«Si vous aviez le choix, dans quelle langue préféreriez-vous recevoir les cours d'histoire?» Les élèves avaient le choix entre l'arabe littéraire, l'arabe dialectal et le français. Une comparaison avec les préférences concernant les différents chapitres d'histoire (3) révèle un parallélisme entre les préférences pour la langue française et l'histoire mondiale. Les remarques concernant les orientations des jeunes filles par rapport aux garçons et concernant les préférences des littéraires par rapport aux scientifiques sont confirmées ici.

TABLEAU XI . La moyenne de tous les élèves interrogés .

	Ar	Litt	Ar	Tun.	Français	
Garçons	29	%	16	%	55	%
Jeunes Filles	34	%	19	%	47	%
% moyen	31	%	21	%	52	%

TABLEAU XII Comparaison 3^e 6^e année

3 ^e année	40	%	25	%	35	%
6 ^e année	22	%	10	%	68	%

TABLEAU XIII La 6^e année

	Ar	Litt	Ar	Tun	Français
SCIENCES					
Garçons	20	%	11,5	%	68,5%
Jeunes Filles	22	%	22	%	56 %
% moyen	21	%	14	%	65 %
LETTRES					
Garçons	22	%	4	%	74 %
Jeunes Filles	31,5	%	9	%	59,5%
% moyen	25,5	%	6	%	68,5%
Garçons S+L	21,5	%	7,5	%	71 %
Filles S+L	28	%	14	%	58 %

L'Arabe dialectal arrive en dernier lieu avec des pourcentages qui sont sensiblement les mêmes que ceux exprimant l'intérêt pour l'histoire arabe. Le motif de préférence est toujours «C'est plus facile». Une élève disait «Je préfère recevoir les cours d'histoire en arabe dialectal car cela me

donne l'impression d'entendre un conte de ma grand-mère» Plusieurs élèves précisent au contraire «Il me semble qu'on ne prend pas au sérieux une étude faite en arabe dialectal»

Les motifs invoqués pour choisir l'arabe littéraire sont plus variés. «C'est la langue de notre pays» disent 44% de ceux qui préfèrent cette langue «Je suis arabe, je dois posséder une langue qui caractérise ma personnalité Cela me permettra de me libérer de la civilisation européenne et de la langue française qui sont, toutes les deux, étrangères à notre pays» «L'arabe littéraire est la langue officielle de tout Tunisien». «En tant que langue de notre religion, l'arabe littéraire nous permet de mieux comprendre les leçons» 25% des élèves trouvent cette langue plus facile et certains y voient un but pratique «Ainsi nous devenons plus forts en arabe», «cela nous aide à exprimer nos idées en arabe», «elle tend à purifier l'enseignement» D'autres veulent nuancer «il faut enseigner l'histoire arabe en arabe et le reste en français, c'est plus commode pour les noms, et ainsi on a plus facilement accès aux sources»

En motivant leur préférence pour le français, un nombre considérable d'élèves avancent comme argument qu'ils n'aiment pas l'arabe «Avec toute franchise, la langue arabe ne me plaît pas du tout Je ne parle pas aux gens qui préfèrent l'arabe» «J'étouffe quand on m'enseigne l'histoire en arabe» D'autres précisent «L'arabe ne m'intéresse pas parce que les professeurs d'histoire en arabe ne peuvent pas trouver les documents nécessaires pour donner convenablement une leçon d'histoire» «En arabe, l'histoire reste particulariste» «Je déteste l'arabe littéraire car les professeurs emploient souvent des mots ou des expressions qu'on ne comprend pas alors qu'ils peuvent les simplifier en deux mots compréhensibles» Pour 34% des élèves, le français est plus facile «Je comprends mieux le français», «Le français donne l'envie d'étudier l'histoire», «c'est à partir du moment que l'histoire était enseignée en français que j'ai commencé à aimer et à comprendre l'histoire» 14% des élèves précisent qu'il y a plus de documents en français D'autres motifs «Le français est une langue vivante et comprise partout et il nous semble qu'il n'est pas étranger du tout aujourd'hui» «C'est la langue naturelle de la Tunisie» Enfin, certains préfèrent le français parce qu'ainsi ils peuvent s'y perfectionner «C'est une langue étrangère et je veux être bon en français»

5 Liens entre l'histoire et l'actualité

«La connaissance du passé n'a de sens que si elle permet de comprendre le présent, donc de préparer l'action» (4) A la question «Lorsque vous réfléchissez aux événements historiques actuels les leçons d'histoire vous aident-elles à comprendre ces événements» on comptait en 3^e année 87,5% de oui, et en 6^e année 90% de oui

Les réponses négatives sont donc rares mais pas tout à fait absentes Ainsi, une élève de la troisième déclare «Ce sont comme des contes, mais cela n'a pas de rapport avec nous maintenant» Et des élèves de la 6^e année motivaient ainsi leurs réponses négatives «A quoi sert-il d'enseigner aux élèves l'histoire des choses passées ? Il serait plus intéressant de la remplacer par la sociologie ou l'économie politique» «Les événements qui sont déjà arrivés ne se répètent pas L'homme se trouve toujours en face de nouveaux éléments Toutefois même si ces événements lui sont déjà arrivés, il ne se comportera nullement de la même façon»

Parmi les réactions positives, les motivations sont très variées. Un élève de 3^e année dit «Si cela n'aide pas, notre Etat ne nous les donne pas» et une jeune fille remarque «Grâce aux leçons d'histoire, on peut comprendre les mensonges des journalistes et on voit comment se rusent les gens de guerre» 17% des élèves mentionnent que l'histoire nous fournit des exemples «Les avantages des solutions du passé peuvent nous faciliter la solution des problèmes actuels»; «l'histoire est comme une expérience dont il faut profiter», l'exemple de Bourguiba pour la décolonisation sert maintenant les Palestiniens «Quand j'étudie les exemples de l'histoire, il m'est facile de savoir maintenant si un état est en décadence ou en progrès».

«L'histoire se répète» est un adage cité comme argument par 23% des élèves de la troisième année et par 13% de ceux de la sixième année. Ici, les élèves citent souvent le parallélisme entre les Croisades et la guerre de Palestine. Une jeune fille répond «A mon avis, l'histoire se refait perpétuellement de la même façon. Elle est faite plutôt par les hommes. Et tant que les hommes ne changent pas, l'histoire ne peut pas changer». La réponse qui est la plus souvent donnée est que le passé est cause du présent : 33% des élèves de 3^e année et 68% de ceux de la 6^e année avancent cet argument. Un élève le formule ainsi «Le passé porte toujours le présent. Connaître véritablement, comprendre effectivement c'est connaître et comprendre les causes».

Et les causes des événements actuels prennent leurs origines dans le passé». Beaucoup d'élèves citent des exemples concrets «En étudiant l'impérialisme, je comprends mieux les problèmes des frontières actuelles entre les pays du monde» «Il me semble nécessaire de remonter à l'histoire arabe entre les deux guerres pour comprendre la situation actuelle du Moyen Orient». L'importance de la déclaration Balfour et la question palestinienne est souvent citée, ainsi que les liens entre le capitalisme et l'impérialisme. La conférence de Yalta confirme la division du monde en deux blocs et l'intervention soviétique en Tchécoslovaquie.

Les réponses à cette enquête montrent que l'histoire surtout en sixième année, correspond à la partie la plus importante de son but : celui qui vise à «cultiver l'esprit de recherche de l'élève et de susciter son sens critique afin qu'il puisse analyser lui-même des problèmes actuels et les replacer dans le cadre général de l'évolution générale de l'histoire de la Tunisie, du Maghreb et du Monde» (5).

6. Conclusion

L'objectif de tout système éducatif est l'insertion progressive du jeune dans un groupe d'appartenance plus ou moins large selon l'idéologie à laquelle se réfère ce système. L'enseignement de l'histoire en Tunisie s'inscrit dans ce cadre. Les responsables ont voulu donner une certaine image de la Tunisie dans son passé et dans son avenir. Grâce à l'enseignement, le jeune Tunisien scolaire saisit sa propre continuité comme un moment d'une durée plus large ; grâce à l'histoire son sentiment d'appartenance dépasse les adaptations étroites de son environnement immédiat pour se situer au niveau de la communauté tunisienne dont il est le produit plus ou moins conscient.

L'enseignement de l'histoire semble réaliser dans une mesure assez grande les objectifs des programmes officiels, surtout en ce qui concerne l'orientation universitaire. La réforme de 1958 a voulu donner à

l'enseignement la nette préférence pour l'histoire mondiale et pour le français comme langue d'enseignement en témoigne, et ceci peut-être au détriment des valeurs arabo musulmanes.

Par contre, on est frappé par l'absence dans les réponses des élèves des personnages historiques tels que Avicenne, Ibn Khaldoun, Pasteur ou Edison. On sait combien les enfants cultivent le mythe du héros, à quel point ils sont sensibles à l'anecdote et attirés par les hommes de guerre : n'a-t-on pas cité comme personnages *intéressants* et avec une fréquence significative, Napoléon, Hitler et Atatürk ? L'Histoire, au contraire, ne devrait-elle pas proposer à leur admiration les hommes de sciences, les grands artistes, au même titre que les chefs prestigieux ? On peut se demander si le contenu actuel de l'histoire ne risque pas de produire plus de Napoleons de bureau et d'Hitlers de bas étage que d'adultes ouverts à la mentalité technicienne et à l'émotion esthétique. Car l'on ne doit pas sousestimer l'influence des modèles historiques dans la construction de la personnalité. Cette construction serait grandement facilitée par l'individualisation de l'enseignement mais ceci restera probablement encore longtemps un vœu pieux : le nombre d'heures à assurer, la surpopulation des classes et le manque d'une formation adéquate des enseignants sont autant d'obstacles à sa réalisation. D'autres améliorations, pourtant se trouvent dans le domaine du possible : libérer les élèves de l'esclavage de prendre des notes et leur donner l'occasion de réfléchir et de suivre le cheminement des idées. Beaucoup d'élèves se plaignent que les enseignants fabriquent des cours à eux, même en 6^e année où l'on dispose d'excellents manuels. « Parfois je me réjouis d'un cours d'histoire, mais souvent les cours d'histoire ne sont que des cours magistraux, des cours uniquement de remplissage du cahier : 300 pages en 4 mois ».

L'enquête a révélé un intérêt réel de la part des élèves pour l'histoire, mais elle a montré aussi qu'une orientation claire manque encore : on est tiraillé entre l'histoire du monde occidental et celle du monde arabe, et les avis sont très partagés sur la langue dans laquelle l'enseignement doit être dispensé.

VIII LE CORPS ENSEIGNANT

1 Les instituteurs

Au lendemain de l'indépendance le départ d'un grand nombre d'instituteurs français et l'augmentation rapide des effectifs scolaires causa une pénurie de cadres pour l'enseignement. Les responsables tunisiens ont essayé d'y remédier en faisant appel à des instituteurs qui n'avaient pas suivi la formation classique. Ces instituteurs se recrutaient, soit parmi les élèves qui avaient suivi une partie de l'enseignement secondaire moderne soit parmi les diplômés de la Zitouna pour qui cette carrière présentait une chance unique vu que la plupart des postes dans les administrations tunisiennes exigeaient une formation bilingue. En même temps, un gros effort était fait pour former rapidement les cadres nécessaires. La réforme de 1958 établissait des sections normales dans le cadre des études secondaires : après avoir suivi pendant les trois années du premier cycle l'enseignement secondaire général, une section spéciale dispensait un enseignement spécialisé pour les futurs instituteurs. Le programme d'histoire y était identique à celui de la section

des lettres. Quoique cette section ait change plusieurs fois de nom : section normale (1958) section pedagogique (1968) section des sciences de l'education (1969) cette situation a duree jusqu'en 1970. A compter d'octobre 1970 tous les élèves frequentant les sections normales ont été regroupés dans des écoles normales avec un statut particulier (1).

Depuis 1970 le programme d'histoire pour les études normales est centré sur l'histoire de la Tunisie (2). En première année, une place importante est accordée à la Tunisie pré islamique avec e a deux leçons sur les royaumes berbères. Autres sujets qui reçoivent une attention particulière dans l'histoire de la Tunisie : les Hafsides (6 heures) la période avant le Protectorat 1837 - 1881 (10 heures) et le Mouvement National en Tunisie jusqu'en 1934 (10 heures) et de 1934 jusqu'à l'indépendance (10 heures). L'histoire du Maghreb est aussi l'objet d'une attention particulière confirmant la sympathie des responsables pour l'unité maghrébine. Par contre les seules références à l'histoire de l'Orient musulman consistent en une leçon sur l'empire ottoman sous Soliman et en 4 années deux leçons sur la Renaissance du monde arabe et la dislocation de l'empire avec la naissance des états arabes et le problème palestinien. Cette orientation sur l'histoire de la Tunisie se comprend par le souci de familiariser les futurs instituteurs avec l'histoire nationale pour qu'ils puissent transmettre à leur élèves l'amour de la patrie mais ceci renferme aussi le risque de restreindre considérablement le champ d'intérêt. Les instituteurs auront comme seule information sur l'histoire universelle les cours suivis pendant le premier cycle des études secondaires. Les directives disent bien qu'il «convient de rappeler à propos de chaque leçon consacrée à la Tunisie les principaux événements qui ont eu lieu dans le reste du monde» (3) mais il y a des fortes risques que cela impose une charge trop lourde à la plupart des enseignants.

Malgré les efforts de former des cadres adéquates il faut constater que 15 ans après l'indépendance 18% des instituteurs avait reçu une formation complète à l'Ecole Normale. En 1959-1960 sur un total de 6155 instituteurs on comptait 3338 maîtres unilingues d'arabe c a d en grande partie des anciens zitouniens munis du diplôme du tahçil (4). En 1968-1969 la situation était la suivante : (5)

Degré d'instruction	Nombre	%
Diplôme des Ecoles Normales	2924	18 %
Diplôme de l'Ens. secondaire	1894	11,5%
Tahçil (diplôme zitounien)	5251	32,5%
Quelques années d'ens. secondaire	6123	38 %
TOTAL	16194	

On constate que 29,5% du corps des instituteurs avaient reçu une formation bilingue adéquate. Le nombre de zitouniens a augmenté encore par rapport à 1959 constituant 32,5% de l'effectif tandis que 38% n'a même pas suivi un enseignement secondaire complet. Il en résulte une manque d'unité et de cohérence dans l'enseignement. Beaucoup d'enseignants n'ont aucune maîtrise des matières qu'ils doivent enseigner. Il est difficile de mesurer exactement l'influence que cela a sur l'enseignement de l'histoire mais il n'est pas trop téméraire de prédire que les diplômés

de la Zitouna, qui n'ont eu aucune initiation à l'histoire, sauf quelques cours sur l'histoire de l'Islam, ne sont guère capables d'inculquer à leurs élèves cet esprit universaliste et humaniste qui est pourtant le but de l'enseignement de l'histoire (6) Il y a aussi très peu de stimulants pour chercher une formation complémentaire les horaires sont très chargées et la situation financière des instituteurs est telle qu'ils ne cherchent guère à faire carrière dans la profession (7)

2. Les enseignants

Le corps enseignant du secondaire est très hétéroclite. Quant à la nationalité à côté des Tunisiens et des Français qui forment la majeure partie, on trouve des Américains du Corps de la Paix, des Belges, des Suisses, des Canadiens et un certain nombre d'enseignants originaires du Proche Orient. Quant à la formation à côté d'un certain nombre de professeurs agrégés et licenciés, on trouve des instituteurs et des personnes possédant un ou deux certificats de licence. Parmi les licenciés tunisiens un certain nombre, surtout d'anciens zitouniens, ont obtenu leur licence en Orient le Caire, Beyrouth ou Bagdad. En ce qui concerne des professeurs d'histoire et de géographie les données sont les suivantes (8) :

Nationalité	Année 1959/'60		Année 1968/'69	
	Agr + Lic	Autres	Agr + Lic	Autres
Tunisiens	34	5	150 (9)	19
Autres	22	1	49	53
TOTAL	56	6	199	72

La forte proportion d'enseignants étrangers pose un problème ; ils n'ont reçu aucune formation spécifique pour la Tunisie. Ceci influence l'enseignement de l'histoire ou le monde arabe en général, et la Tunisie en particulier, occupent une place importante (10). Un autre problème vient des enseignants tunisiens ayant reçu une formation en Orient. Connaissant souvent mal le français ils n'ont pas accès à la documentation en langue européenne. Pour leur libérer une place dans l'enseignement secondaire, les cours d'histoire dans le premier cycle sont donnés en arabe depuis 1965, mais leur formation reçue dans un cadre où les valeurs islamiques et arabes comptaient beaucoup, risque de les mettre mal à l'aise devant un programme qui se veut universaliste (11).

Depuis l'indépendance la Tunisie a commencé à former ses enseignants à la Faculté de Tunis et une normalisation de l'enseignement de l'histoire est à prévoir. La Tunisie héritait du Protectorat l'Institut des Hautes Etudes où un certain nombre de certificats pouvaient être préparés selon des programmes français. L'enseignement y était assuré par des universitaires français. Un haut niveau d'études allait de pair avec une absence totale d'adaptation au pays. En avril 1960 fut créée l'Université Tunisienne où des licences d'histoire pouvaient désormais être préparées. Tout en maintenant une orientation universaliste en accordant une large place à l'histoire mondiale l'histoire arabo musulmane faisait désormais partie du programme (12). Le programme initial de 1960 subit au cours des années certains changements mais il restait centré sur l'histoire du

monde mediterraneen. De plus, l'accession d'un nombre plus grand de Tunisiens a des postes dans l'enseignement superieur rendait accessibles les sources arabes, généralement inutilisables pour les chercheurs européens par manque de connaissance de la langue. En 1968-1969, l'université voit modifier ses structures. Ainsi, l'enseignement a la faculté des lettres est davantage orienté vers la formation des enseignants. De plus, l'enseignement de l'histoire de la Tunisie et de la civilisation arabe et islamique est introduit dans toutes les facultés (13). Ces programmes «tendent à supprimer les complexes d'infériorité, le dédain qu'inspire dans l'esprit de l'étudiant tunisien sa méconnaissance de la civilisation de son pays, de son histoire et de sa place parmi les nations du monde» (14). Cet enseignement est dispensé sous forme d'explication de textes et de conférences en arabe portant sur les sujets suivants : l'histoire du Mouvement National Tunisien, l'étude de la pensée islamique et de la civilisation arabo-musulmane et la participation des musulmans à l'essor des sciences. Ainsi, un effort est fait pour donner aux futurs enseignants une base solide qui doit les rendre en mesure de transmettre aux élèves une vue équilibrée et intégrée de la Tunisie.

TROISIEME PARTIE :
LE CONTENU DES MANUELS D'HISTOIRE
DANS LA TUNISIE INDEPENDANTE

1. *Dans les manuels de l'École Primaire*

Pour l'enseignement traditionnel dans le monde islamique l'histoire commence avec l'apparition de l'Islam, les siècles précédents étant le temps de l'obscurantisme et de l'infidélité. Les manuels tunisiens de l'école primaire ont une vue nettement plus nuancée de la question s'efforçant de donner une description objective des autres civilisations et croyances. Il est significatif que les dates soient indiquées en fonction de l'ère chrétienne et non pas selon l'ère hébraïque. Mais d'autre part, les manuels respectent le usage musulman accompagnant toujours le nom du prophète Mohammed de l'invocation traditionnelle «la protection et la paix de Dieu soient sur lui».

Quant à l'Antiquité il est dit que les Berbères croient dans une force du Bien et du Mal dans une vie après la mort et qu'ils adorent les arbres et la lune (1). Les Carthaginois ont des dieux sculptés dans des temples et ils leur consacrent des sacrifices humains (2). Dans une leçon sur la religion des Romains, le prophète spécial est consacré à Saint Augustin «qui a fait ses études à Carthage» «qui était un des plus grands évêques» et «qui revint en Afrique à l'antité l'Eglise qui était divisée en plusieurs sectes» (3). Saint Augustin partage l'honneur d'une mention spéciale avec Hannibal. Ces deux personnages sont clairement revendiqués comme de grands Tunisiens.

Sur les origines de l'Islam et la personne du prophète Mohammed les manuels restent très sobres et se limitent à des faits historiques. Un seul qualificatif pour le prophète est «un homme honnête» (4). Les leçons se limitent à quelques événements importants de Mohammed, l'hégire et la conquête de la Mecque, les premières expéditions militaires comme la bataille de Badr etc. qui sont traités brièvement. La révélation du Coran et dans la tradition coranique l'importance du Coran pour l'Islam est significatif. à part quelques mentions de la vie du prophète on ne trouve rien sur l'époque des quatre premiers califes. On se limite à dire pour l'historiographie musulmane que les premiers califes ont été des Arabes. Encore faut-il dire que le manuel de Chibane ne mentionne pas l'Islam. «Après avoir pris comme religion l'Islam les Arabes ont battu les royaumes puissants et très unis, et ainsi ils sont parvenus à s'étendre sur tout le monde pour répandre l'Islam» (5).

Les manuels veillent à ne pas se limiter à l'histoire de la nation tunisienne et non seulement à l'histoire musulmane. On trouve quelques précisions sur les conditions géographiques quand la situation le nécessite. Ainsi, l'origine de la conquête du monde par l'Islam sont traités lors de la prise du pouvoir par le premier calife. Le seul Chibane mentionne le fait que les conceptions berbères ont influencé l'évolution politique : «les habitants du Maghreb sont trop attachés au Sunnisme et ils n'étaient pas contents de la doctrine fatimide ni de leurs rites» (6). Dans les autres chapitres consacrés aux différentes dynasties, l'Islam ne joue aucun rôle. Pour les chapitres sur le contenu de la prédication et sur les fondements de la religion on trouve dans un pays qui proclame l'Islam comme religion d'état. En général les manuels du temps du protectorat conservent une certaine objectivité à ces questions. Les responsables tunisiens ont voulu que les manuels soient «libérés de l'empreinte de la religion» (7). L'histoire religieuse a été reléguée aux

cours d'instruction civique et religieuse chargés de présenter aux élèves un image moderne et progressiste de l'Islam (7).

2. *Les manuels de l'enseignement secondaire.*

Les manuels de l'enseignement secondaire apportent plus de précisions sur les influences religieuses. L'histoire de l'Islam occupe la majeure partie du manuel de la deuxième année. Dans la façon de traiter l'histoire islamique il y a une certaine ambiguïté : parfois les auteurs se conforment au point de vue musulman parfois l'Islam est étudié du dehors. Dans certains cas on remarque les deux conceptions dans une même phrase comme dans le préambule de la leçon 2 : «Mohammed a été l'Envoyé de Dieu chargé de répandre cette religion qui apparaît aux yeux des musulmans comme une continuation améliorée du judaïsme et du christianisme» (8). L'affirmation «Mohammed a été l'Envoyé de Dieu» est le point de vue du musulman croyant tandis que la phrase «cette religion qui apparaît aux yeux des musulmans..» traduit le point de vue d'un non-musulman.

Dès le début une fausse identification trop fréquente encore entre arabes et musulmans est évitée : il y a des musulmans qui ne sont pas arabes et il y a des arabes qui ne sont pas musulmans mais de confession chrétienne. Pour les auteurs sont arabes : «les peuples qui à l'heure actuelle parlent la langue arabe et se réclament d'une culture arabe» (9). Dans le manuel de la deuxième année les chapitres sur la vie du Prophète et sa prédication sont excellents : on y retrouve d'une façon claire l'essentiel. Une certaine analyse critique du Coran se manifeste : «En se basant sur les différents stades de la vie de Mohammed et sur l'évolution de la révélation dans le temps, on peut diviser le Coran en quatre groupes» (10), phrase qui doit choquer beaucoup de musulmans pour qui le Coran est révélation directe de Dieu et où l'homme et le temps n'ont apporté aucune contribution. Une interprétation moderniste de la loi islamique apparaît dans le texte suivant : «Le Coran a fixé les bases de la famille musulmane. Sans toutefois le recommander il avait admis l'esclavage et la polygamie, mais les peuples musulmans ayant subi une évolution ont partout aboli l'esclavage et certains d'entre eux comme en Turquie et en Tunisie ont proscrit aussi la polygamie et mis en vigueur une code civil» (11).

L'histoire des califes rachidiens et de la conquête arabe est assez fastidieuse; trop de noms, de dates et de batailles militaires. L'image traditionnelle des quatre premiers califes «imprégnés de la Sira», «profondément pieux», vivant «d'une façon simple et frugale qui impressionnait vivement leurs contemporains» (12) trouve sa place mais les ombres ne manquent pas : le calife Othman «se révéla faible» à cause de son népotisme (13). Les règnes des dynasties ommeiyade et abbasside sont décrits avec beaucoup de détails mais en mettant l'accent sur les transformations sociales et économiques : c'est le passage «de la vie nomade et tribale à la vie citadine avec son organisation centralisée» (14). Le règne des Ommeyyades fut le témoin d'une grande extension de l'empire arabe ; l'économie se développait ainsi que la vie artistique, mais «le khalife n'était plus le cheikh arabe.. dont la simplicité et la vie frugale le différenciaient peu des autres chefs arabes.. Il devint de plus en plus un despote oriental, ne se mêlant pas à ses sujets et entourant son trône d'un luxe opulent» (15). La culture musulmane dans l'empire abbasside

est composée de trois éléments selon le manuel «la religion, base essentielle, l'influence hellénique et les éléments orientaux dans la domaine artistique» (16) L'Unité religieuse de l'Islam n'est pas sans faille : des dissensions religieuses sont apparues dès le premier siècle de l'Hégire» (17).

Le manuel traite du shi'isme à l'occasion de l'empire fatimide (18) et du kharedjisme à l'occasion du royaume rostémide (19) Le mouvement motazilite est présente avec une sympathie certaine : «L'influence des lettrés byzantins fidèles à la pensée philosophique de la Grèce antique pousse à la critique maints esprits musulmans Certains revendiquent l'usage de la raison Ainsi se repand le mouvement motazilite qui insiste sur la liberté de l'homme et prétend que le Coran n'est ni éternel ni in-créée» (20).

L'Espagne musulmane, si liée à l'histoire de l'Afrique du Nord, ne serait-ce que par le grand nombre d'Andalous qui s'y exilèrent après la *Reconquista*, reçoit une attention particulière Malheureusement ces deux chapitres sont trop encyclopédiques ils contiennent une masse de petits faits et de chiffres sans vraiment montrer la force de cette civilisation et les raisons de sa disparition Pour le manuel, l'Espagne n'est pas seulement un pays où l'Islam et la Chrétienté s'affrontent dans une longue guerre mais aussi une terre de rencontre «L'établissement prolongé des musulmans en Andalousie, loin de couper le péninsule en deux tronçons imperméables l'un à l'autre, a été l'occasion d'une rencontre fructueuse de deux civilisations» (21) «C'est en Espagne que durant tout le Moyen Age les chrétiens d'Europe allaient faire leurs études et c'est par l'Espagne que la civilisation musulmane pénétra en Europe» (22) Le manuel s'inscrit en faux contre la conception arabe populaire selon laquelle les Turcs sont les massacreurs du génie arabe «Les Turcs ne se sont pas abattus sur le monde arabe dans une grande invasion destructrice. Ils ont été appelés par les musulmans du Proche Orient investi par les Croisés C'est donc grâce aux Turcs que l'Islam a repoussé les Croisades . Les Turcs ont été les grands champions de l'Islam Ils ont restauré l'ordre et la paix» (23) Sous leur règne, l'équilibre entre la foi et la raison est trouvée «Le régime seldjoukide voit la réconciliation des musulmans entre eux Les intellectuels avec le grand penseur Ghazali trouvent enfin l'accord et l'harmonie entre le cœur et la raison Ils découvrent que la religion n'a pas de force sans le consentement du cœur , que le sentiment religieux, que la raison ne soutient pas, est caduc et que l'équilibre et la paix ne sont atteints que si le cœur s'allie à la raison» (24) Ces quelques phrases sont aussi une profession de foi de la part des auteurs qui ont voulu montrer l'Islam sous un jour progressiste et souple.

Le cours photocopié de la troisième année (25) met en relief le caractère essentiellement religieux des empires almohade et almoravide et souligne en même temps les différences profondes entre les deux Les Almoravides voulaient avant tout une réforme des mœurs : «Les gens du Ribat (= almoravides) imposèrent leur discipline par les armes On ferme les débits de boisson, on détruit les instruments de musique, on supprime les impôts non canoniques Dès leur entrée dans l'histoire les Almoravides se signalaient ainsi par leur puritanisme et leur respect de la loi islamique» (26) «Ils luttèrent surtout au début contre la débauche et la licence» (27) Le cours corrige l'idée selon laquelle les Almoravides ont détruit la civilisation andalouse «Ils sont les agents de liaison entre

l'Espagne et l'Afrique. . Loin d'avoir détruit cette civilisation comme on le prétendit longtemps, ils lui donnèrent quelquefois une nouvelle vigueur» (28). Ils entendaient rester dans la communauté islamique : «Le souverain almoravide voulut donner à son pouvoir un caractère légitime conformément au droit musulman. Il sollicita et obtint sa reconnaissance du Calife abasside de Bagdad, chef officiel de l'Islam... L'empire almoravide demeurait ainsi au sein de la communauté sunnite» (29). Leur morale stricte ne favorisa pas l'épanouissement de la culture et de la pensée : «Les Almoravides restreignirent la liberté de l'esprit et s'enfermèrent dans une observance formelle excluant toute discussion et toute spiritualité... Ainsi, les Almoravides avaient desséché la foi qu'ils voulaient servir» (30).

Tout autre fut le caractère de l'empire almohade. Le fondement en est d'abord un principe théologique : « Ibn Toumert voulait introduire le véritable tawhid (dogme de l'unité divine). . Or le tawhid très abstrait que voulait imposer Ibn Toumert n'était pas accessible aux masses. Ibn Toumert insistait sur le fait que Dieu est Esprit, pur concept ; on ne saurait lui donner des attributs. Certes, le Créateur possède la Vie, la Science etc. mais ceux-ci ne sont pas attributs mais qualités intégrées à son essence». (31). Le cours souligne le caractère hétérodoxe du régime ; au lieu de rester uni à la communauté islamique et à son chef le calife, le fondateur des Almohades s'érige en guide suprême : «Ibn Toumert proclama être le Mahdi annoncé par maintes traditions, Imam impeccable et infaillible qui doit venir assurer le règne de Dieu sur terre et effacer la corruption... Son pouvoir devenait total et ses ordres indiscutables... Cette notion de Mahdi Ibn Toumert l'avait empruntée aux Chiites» (32). Ces exposés sont d'une réelle valeur pour une compréhension plus profonde de l'Islam maghrébin, mais c'est un langage trop technique et mal adapté aux élèves.

Dans les manuels destinés à la quatrième année et dans celui de Levigne (33), on cherche en vain des précisions sur le rôle de l'Islam. A partir du XIII^e siècle, l'Islam était figé ; cette religion restait la foi des habitants de l'Afrique du Nord mais elle avait perdu sa force stimulatrice dans affaires d'état. Il faut attendre le mouvement de Renaissance, la *Nahda*, pour voir apparaître de nouveau l'Islam comme une force.

3. *La Renaissance du Monde islamique.*

Au contact du monde occidental, les musulmans découvrirent «la faiblesse et le retard de leur civilisation», résultat de «plusieurs siècles de décadence qui avaient figé la société musulmane dans les structures féodales archaïques et des formes de pensée scolastiques et obscurantistes» (34). Dans le monde islamique, il y a deux réactions : «un mouvement moderniste d'inspiration européenne» et «un courant réformiste religieux» (35).

Le manuel tunisien de la sixième année qui traite de la question (36) ne cache pas ses préférences et les milieux traditionnels ne trouvent pas de grâce Dans les facultés musulmanes «on étudiait uniquement la rhétorique arabe et la théologie appliquée :... sous l'influence des sectes mystiques et des superstitions populaires, l'étude des sciences et de la philosophie était bannie depuis des siècles comme hérétique et inspirée par Satan» (37). Une réforme de l'intérieur ne porte pas loin ; bien sûr

le réformisme religieux «contribua fortement au réveil politique du monde musulman parce qu'il l'amena à prendre conscience de sa faiblesse devant l'impérialisme occidental triomphant et du déclin séculaire de sa civilisation» mais «les voies qu'il proposa pour le relèvement de la société musulmane ne furent pas toujours efficaces car généralement empreintes d'un idéalisme foncier qui eut tendance à détacher les peuples musulmans de leur réalité sociale et économique présente au nom de la résurrection d'un passé glorieux idéalisé jusqu'au mythe» (38). Les résultats de ce mouvement furent d'ailleurs minimes ; en Turquie, les premiers essais de réforme au début du siècle échouèrent car les milieux religieux voyaient dans «l'avènement d'un régime constitutionnel et libéral, la perte de leur pouvoir religieux et de leur influence considérable sur un peuple encore profondément croyant et en majorité analphabète, auquel ils présentaient toute innovation et toute réforme libérale comme une hérésie chrétienne contraire à l'Islam» (39). Jamel Ed-Dine al Afghani fut «le père du panislamisme contemporain» mais cela entraîna «ses illusions sur la politique de défense de l'Islam du sultan Abdulhamid dont il essaya de masquer le despotisme sanguinaire» ; Cheikh Abdou, autre réformateur, «ne voit pas la nécessité de la révolution anti-impérialiste : selon lui, une réforme profonde de l'éducation morale et religieuse permettrait à la civilisation musulmane de survivre face au monde moderne» ; Ahmed Khan Bhadur, qui affirme que «l'islam comme les autres religions doit être remodelé en fonction des exigences de la vie moderne, de la raison et de la nature», est condamné par Al Afghani comme un «matérialiste athée» (40).

Pour le manuel tunisien, le vrai salut vient d'une ouverture à l'Occident. «La renaissance du monde islamique a été grandement facilitée et préparée par un enseignement moderne de type occidental» ; il en résulte «une nouvelle génération d'intellectuels de formation occidentale, libéraux et laïcissants, qui furent à l'origine des revendications réformistes et nationales» (41). Le manuel souligne l'influence bénéfique des missions chrétiennes occidentales dans l'enseignement moderne au Liban, le «véritable berceau de la Renaissance culturelle du Monde Islamique» (42). Le réveil politique est l'œuvre aussi des milieux influencés par l'Occident ; en Turquie, il se fit sous la direction de «jeunes officiers formés à l'européenne et partisans d'un Etat moderne de type occidental» (43) et en Egypte, l'artisan en fut Mustapha Kamel qui «fit de brillantes études dans un collège français au Caire» et «qui acheva sa formation en France» (44).

Dans ces orientations, le manuel reflète fidèlement la politique suivie par la Tunisie ; pour ses responsables, Bourguiba en tête, une vraie renaissance ne peut se réaliser que dans un contact fructueux avec l'Occident. Nulle part l'Islam n'est présenté comme la force vitale de la Tunisie moderne. L'empire de l'enseignement traditionnel a été brisé et un code civil de type européen a remplacé la loi coranique. La Tunisie actuelle considère l'Islam comme une des composantes de sa civilisation, mais un Islam soigneusement épuré, mis à jour et relégué au deuxième plan dans la vie de la nation.

1. *Dans les manuels de l'école primaire.*

Les manuels consacrent une place importante à l'étude de la Tunisie préislamique. L'image négative des Berbères querelleurs a cédé la place à celle d'un peuple fier : Les Berbères sous la domination de Carthage combattaient pour la liberté de leur pays. A la fin de l'époque carthaginoise, Massinissa a pu édifier un royaume berbère très puissant. Ainsi après la victoire des Romains sur Carthage, Rome n'a pas pu avancer au delà de la frontière de ce royaume berbère», et il est remarqué que les Romains ont dû lutter sept ans pour soumettre Jugurtha (1). La domination de Carthage et de Rome n'est pas considérée comme une occupation étrangère. Les questions politiques et les guerres perdent leur place au profit des civilisations, les manuels donnent des descriptions pittoresques, avec documents à l'appui, des différentes réalisations et des personnages connus, choses qui, dans les manuels du temps du protectorat, étaient souvent reléguées aux lectures. Carthage est décrite comme une ville avec des remparts de 34 km. de longueur et 9 m. de largeur, tous les 50 mètres, il y avait une fortification ; trois grands axes parcouraient la ville et il y avait des immeubles de six étages (2). C'est une description qui trouve ses sources plutôt dans *Salamambo*, le fameux livre de Flaubert que dans les vestiges archéologiques restant sur place. Tout ce qui est péjoratif est supprimé : le portrait de Hannibal, que le cours Excoffier donnait dans une lecture (3), est repris littéralement, mais la phrase finale : «tant de qualités étaient accompagnées de grandes vices : une cruauté féroce, une perfidie plus que punique, nulle franchise, nulle crainte des dieux» est omise (4). Les exploits des Puniques et leurs voyages jusqu'en Angleterre et sur les côtes africaines sont longuement évoqués (5). En ce qui concerne la description de la civilisation carthaginoise : mode de gouvernement, industrie, agriculture et croyances religieuses, les manuels copient largement les cours Excoffier et Regagnon du temps du protectorat. Il est souligné que les Romains ont institué des municipalités accordant l'autonomie aux habitants (6), remarque importante car ainsi les nombreuses réalisations dans tout le pays ne sont plus attribuées à une puissance étrangère, mais aux habitants du pays : «ceci a provoqué une rivalité entre les municipalités pour construire des édifices publics comme des théâtres, des stades, etc» (7). L'étude de l'Antiquité laisse aux élèves l'image d'une Tunisie qui était prospère, qui jouissait d'une grande civilisation dont la gloire rayonne sur chaque citoyen de la Tunisie actuelle. Par contre, les manuels passent complètement sous silence la décadence de l'empire romain, les invasions des Vandales et la domination byzantine, ceci d'ailleurs à la suite du programme officiel (8).

Quand les manuels abordent l'étude des différentes dynasties de l'époque qui a suivi la conquête arabe jusqu'à la venue des Turcs, on peut discerner quelques tendances fondamentales. Les manuels ne donnent pas l'évolution de l'histoire, en faisant comprendre comment les régimes se sont succédés, mais ils cherchent à donner aux élèves une image merveilleuse des différentes civilisations fixées à leur moment de gloire. L'époque des Aglabides est qualifiée *d'âge d'or* ; «sous les Fatimides, l'Ifriqiyia a connu une ère de grande prospérité» (9) ; sous les Zirides, le pays a connu une grande stabilité et «un développement dans

tous les domaines» (10) ; «à l'époque almohade, le pays a connu une grande prospérité» (11). Et pour illustrer ces affirmations chaque leçon donne une image stéréotypée de la civilisation de l'époque (12). Par contre, les remarques critiques concernant un régime ou un de ses princes qui pourraient porter ombrage à l'image idyllique des civilisations successives sont absentes : ni les révoltes des Berbères, ni les caprices des princes aghlabides ou zirides ne sont mentionnés. L'histoire de la Tunisie est étudiée pour elle-même ou en rapport avec le reste du monde nord-africain mais sans lien avec l'Orient-arabe. En étudiant l'apparition de l'Islam, deux lignes suffisent pour signaler la conquête de l'Orient mais la poussée vers l'Atlantique est décrite en détail (13). Pour les Fatimides, on signale le fait qu'ils ont uni tout le Maghreb (14), mais le déplacement du pouvoir au Caire par lequel la Tunisie devenait une partie de ce grand empire oriental est à peine mentionné.

La Tunisie n'a jamais été une puissance militaire redoutable, mais la seule fois où elle a constitué une menace pour d'autres nations ç.ad. à l'époque des corsaires ce fait n'a pas retenu l'attention des manuels comme s'il ne concernait pas la vraie Tunisie. L'avènement du pouvoir ottoman au début du XVI^e siècle à la suite de la rivalité hispano-turque est mentionné (15) mais on n'apprend rien sur les rapports entre la Sublime Porte et la Tunisie. Par contre, les manuels signalent les effets positifs du régime turc : établissement d'une organisation étatique et retour à une certaine sécurité dans le pays. Les moments de gloire du règne des Husseinites trouvent leur place : le fondateur Hassen Ben Ali (1705) a «gouverné le pays avec sagesse» (16) et Hamouda Pascha Bey (1782-1814) a encouragé les habitants du pays et a lui-même donné l'exemple. Il a libéré la Tunisie de la dépendance de l'Algérie et a réglé la question de la succession au trône. Si au cours du XIX^e siècle la Tunisie fut marquée par un grand déclin, ce fut surtout l'œuvre des Français : les consuls français poussaient à des dépenses inconsidérées, ce qui amena la ruine du pays et sa mise sous tutelle. Un guide pour le maître donne des compléments utiles à cette image trop simpliste ; il mentionne les grandes épidémies de choléra et de typhoïde et les périodes de sécheresse accompagnées d'une hausse considérable des prix.

2. *Dans les manuels de l'enseignement secondaire.*

Pour l'histoire pré-islamique, l'enseignement secondaire en Tunisie ne dispose pas encore de manuel (18). Seules les grandes étapes de l'histoire de la Tunisie depuis la conquête arabe reçoivent l'attention qu'il faut. Le Maghreb est conquis par les Arabes après une longue résistance des Berbères, qui se prolongea même après leur conversion à l'Islam (19). Mais une fois la résistance brisée, l'Islam et la langue arabe associent dès lors Berbères et Arabes dans un destin commun malgré toutes les vicissitudes historiques. (20). Après la conquête arabe, l'Ifriqiya faisait partie du grand empire arabe de Damas et de Bagdad mais «un tel Empire n'était pas viable» (21) et un démembrement «irréversible» eut lieu partageant le Maghreb en trois états dont l'Ifriqiya aghlabide (22). Les mots «pas viable» et «irréversible» reflètent le peu de nostalgie pour ce grand empire arabe du début. Sous les Aghlabides, «le royaume n'avait pas de frontière nettement dessinée... Sa population était une foule bigarrée où les Arabes étaient une minorité» (23). Avec cette dynastie, l'Ifri-

qiya retrouva la paix et une véritable renaissance économique et intellectuelle» (24). L'Etat fatimide est décrit comme une affaire étrangère. Son fondement religieux était la doctrine hérétique du shi'isme (25) ; son fondateur venait de Syrie et ses chefs déplacèrent très vite leur capitale au Caire, laissant l'Ifriqiya aux Zirides (26). Le fondateur de la dynastie ziride, El Mouizz, «en rompant avec les Fatimides répudiait la domination politique de l'Orient en inaugurant ainsi l'ère de l'émancipation berbère» (27). «L'Ifrikiya ziride est digne héritière de l'Ifrikiya aghlabide et de l'Africa romaine. C'est pour notre pays la dernière période de sa splendeur car l'invasion hilalienne,, va porter un coup mortel à la richesse de ce pays... Il ne s'en relèvera, pourrait-on presque dire, qu'à l'époque contemporaine» (28). Le rôle des femmes est souligné : «Les princesses étaient considérées et respectées par les Emirs (zirides)... Elles ne portaient pas le voile et participaient aux cérémonies publiques et même aux affaires de l'Etat» (29). «L'invasion hilalienne est incontestablement l'événement le plus important du Moyen Age maghrébin. Ses conséquences furent néfastes sur les plans économiques et politiques ; sur le plan linguistique et technique, elle marque à jamais le Maghreb musulman». Les Hilaliens «ont augmenté considérablement le nombre de nomades, rompant ainsi un certain équilibre social auquel semblaient arriver nomades et sédentaires berbères» (30). L'invasion signifie aussi l'arabisation définitive du Magreb : «avec l'invasion hilalienne, les dialectes berbères vont de plus en plus céder la place à la langue arabe» (31). De plus, elle marque la division du pays : à l'intérieur les tribus régnaient chacune pour elles et sur la côte on s'adonnait au commerce ou à la piraterie (32). Dans la façon de décrire les débuts de la Tunisie musulmane on remarque la préférence pour une Tunisie-patrie : il n'y a guère d'enthousiasme pour les époques où la Tunisie faisait partie d'un ensemble plus vaste, aussi glorieux fût-il, comme l'empire arabe d'Orient ou l'empire fatimide. Par contre la dynastie berbère locales des Zirides est mentionnée presque avec affection (33).

Sous la dynastie hafside, on voit naître le premier état tunisien dans le sens moderne. Il est fondé sur les ruines de l'empire almohade. C'était encore un état peu déterminé, avec beaucoup de faiblesses : «Ces faiblesses se manifestaient d'abord dans l'absence de frontières bien déterminées. L'autorité s'exerçait sur des individus bien plus que sur des circonscriptions» (34). «L'Etat s'identifiait avant tout avec son souverain» et, d'après la personnalité du prince, la dynastie se faisait plus ou moins respecter. Ici, le manuel de la troisième année qui traite de cette période tombe dans une énumération fastidieuse de tous les souverains avec leurs différents exploits, au lieu d'en donner une vue globale. Le cours conclut que, pendant une certaine période, grâce à la forte personnalité d'un certain nombre de ses chefs, «l'Ifrikiya hafside faisait grande figure» (35) mais «dès la fin du XV^e siècle, une grave crise interne caractérise le Maghreb central et oriental... En Ifriqiya, les successeurs d'Abou Faris ne purent maintenir leur autorité sur le pays qui fut livré aux tribus arabes... C'est cette décomposition du Maghreb qui favorisa les invasions étrangères» (36) et le Maghreb devint ainsi l'enjeu de la lutte d'influence entre Espagnols et Turcs.

L'Histoire de la conquête turque et la période des deys et beys mouradits est traitée dans trois manuels (37). Une comparaison entre

l'ancien manuel destiné à la quatrième année, le nouveau de Grell et Sedkaoui et celui de Levigne est révélatrice. Pour Levigne et Sedkaoui la conquête ottomane du Maghreb se situe dans le cadre plus large du duel hispano-turc en Méditerranée tandis que l'ancien manuel le traite plutôt comme un conflit local. Levigne est la plus systématique ; elle analyse les différentes phases du conflit, tout en étoffant le récit par des événements concrets. Sedkaoui donne d'abord, en introduction, les caractéristiques générales de la politique espagnole et turque, traitant ensuite, dans l'ordre chronologique, les différents épisodes de la lutte. L'ancien manuel de la quatrième année donne l'histoire très résumé de la conquête turque de l'Algérie et de la Tunisie sans approfondir. Levigne étudie successivement la main-mise turque sur Alger et Tunis ; les différentes étapes sont indiquées et le paragraphe consacré à la Tunisie donne des détails précieux sur les raisons de l'impopularité des Hafsides, la situation à l'intérieur et les limites de l'intervention espagnole. Sedkaoui étudie le tout dans le cadre plus large du duel qui opposa Espagnols et Turcs en Méditerranée et dont le théâtre fut parfois Alger, parfois Tunis, parfois un autre endroit comme Lépante. Malheureusement, il tombe dans une énumération d'une série de conflits armés : on apprend peu sur la situation de l'Algérie et de la Tunisie. Pour la Tunisie des Deys et Beys mouradites, l'ancien manuel se limite à une page et demie dont une page est consacrée à la situation sociale et économique : rétablissement de l'ordre et reprise de l'activité économique, mais, pour une période couvrant un siècle et demi, c'est peu. L'étude de Levigne est plus développée mais elle se limite à une histoire politique ; elle montre comment «la Tunisie secoue le joug ottoman et conquiert peu à peu son autonomie sur le plan des relations extérieures et sur le plan de son organisation interne» (38). C'est Sedkaoui qui consacre le plus de place à Tunisie moudite. Après un paragraphe très chargé de petits faits sur la vie politique de la Régence, deux paragraphes excellents étudient la vie économique, sociale, intellectuelle et artistique du pays : il montre toute l'importance de cette période pendant laquelle «le retour de l'ordre, les différents rapports techniques donnèrent au pays un regain de vitalité économique et contribuèrent à l'épanouissement d'un art riche et original» (39).

La Tunisie des Beys husseinites est traitée par l'ancien manuel de la quatrième année et par Levigne. Le premier y consacre 7 pages et souligne surtout l'aspect politique : la naissance d'une structure nationale et la tunisification de l'état : «Les vieilles traditions administratives héritées des Hafsides et l'enracinement de la civilisation citadine en Tunisie aidèrent à cette progressive assimilation de l'autorité turque et à sa transformation en un pouvoir vraiment tunisien» (40). Ceci est illustré par la politique étrangère : affirmation de l'autonomie aboutissant à une délimitation définitive de la frontière, et fermeté dans les relations avec l'Europe (41). La conclusion de l'auteur est que «la Tunisie abordait le XIX^e siècle avec une structure nationale et politique solide. Les conquérants turcs s'étaient maintenant fondus dans la masse tunisienne et la Régence présentait une unité qui allait être un des facteurs décisifs de sa Résistance prolongée à la pénétration européenne» (42). Une analyse plus poussée de la situation sociale et économique de la Régence aurait permis de nuancer ce jugement un peu hâtif. La faiblesse de l'Etat tunisien résidait dans la situation archaïque de son économie intérieure et dans la main-

mise étrangère sur son économie extérieure ; mais ces aspects restent complètement dans l'ombre. L'analyse de Levigne va beaucoup plus loin : trois paragraphes étudient successivement la dynastie des Husseinites, la politique des beys et l'état économique et social de la Tunisie de l'époque. En traitant la dynastie le manuel ne se limite pas à une énumération des beys et aux modalités de leur prise de pouvoir ; la cause des querelles dynastiques est approfondie : la règle de dévolution du trône qui, selon la tradition turque, devait se transmettre au plus âgé de la famille, n'était souvent pas observée par les beys au pouvoir qui cherchaient à transmettre celui-ci à leur descendance en ligne directe. Ceci provoqua des réactions qui entraînèrent une série de guerres civiles avec intervention étrangère. Un deuxième paragraphe initie l'élève au jeu subtil des beys «partagés entre le désir de se rendre complètement indépendants vis-à-vis de Constantinople... et le souci de s'appuyer sur la puissance ottomane afin de pallier leur faiblesse politique ce qui les conduit à conserver ces liens de dépendance». C'est une analyse précieuse et révélatrice de la situation politique de la Tunisie ; l'auteur a évité de tomber dans une histoire événementielle et il montre par des faits concrets et précis le degré d'indépendance de la Tunisie vis-à-vis de la Porte et dans ses relations extérieures avec les autres pays. Le processus d'une tunisification lente mais sûre est bien mis en évidence. Le dernier paragraphe, qui est le plus long (12 pages), étudie la situation économique et sociale : le pays a «une économie attardée», les procédés agricoles et industriels restent archaïques, ce qui est montré par une description des campagnes et des villes, et des activités de ses habitants. Le commerce extérieur et la course, les activités les plus profitables, étaient aux mains des étrangers et des rênégats au point que «l'étranger s'était rendu maître des prix» (43). Par la suite, le déclin de la course prive la Tunisie d'une source appréciable de revenus. Les éléments apportés font comprendre aux élèves la facilité de la main mise des étrangers sur l'économie tunisienne quelques décennies plus tard, ce qui aboutira au protectorat français.

Tandis que les manuels de l'école primaire donnent aux élèves tunisiens essentiellement l'image d'un pays qui semble une succession de civilisations brillantes, où seuls les moments de gloire ont été retenus, les manuels du secondaire s'efforcent de décrire une évolution. L'entité nationale au sens moderne n'a commencé à se réaliser en Tunisie qu'avec la lutte nationale et l'accession à l'indépendance. C'est à ce moment seulement qu'on a vu naître le sentiment d'un destin commun dans toutes les couches de la population et dans toutes les régions. On ne peut donc pas étudier l'histoire de la nation tunisienne comme si c'était une entité bien structurée et clairement définie ayant existé à travers les siècles. En se limitant à l'histoire du territoire compris entre les frontières actuelles de la Tunisie, on peut étudier l'histoire de ses villes, de ses dynasties, de ses relations extérieures, de ses activités économiques et, sur ces questions, les manuels apportent des renseignements utiles. Mais cela n'est pas encore une histoire de la nation tunisienne et de la naissance d'une conscience nationale. Elle impliquerait l'étude du rôle de la vie tribale si importante jusqu'à un passé récent, la portée et l'influence du pouvoir central à l'intérieur des frontières actuelles. Rien ou presque rien de tout cela n'est expliqué dans les manuels. Une optique pareille montrerait

probablement qu'une évolution parallèle s'est produite à différents niveaux : tandis qu'une élite politique ou intellectuelle se tournait tour à tour vers telle ou telle puissance, d'autres couches de la population échappaient complètement à cette emprise. Le cultivateur du Djerid ou le nomade des steppes de la Tunisie centrale ne se sentait pas citoyen d'une république corsaire à Tunis ou sujet d'un bey d'origine turque. Une étude expliquant comment tous ces éléments hétérogènes ont fini par se trouver groupés dans la République Tunisienne actuelle serait des plus utiles pour la formation de la jeunesse.

XI. DES CROISADES A L'IMPÉRIALISME.

1. *Les manuels de l'Ecole Primaire.*

En rappelant la conquête arabe de l'Espagne, les manuels n'ont pas cru bon de mentionner la défaite arabe devant Poitiers : « Ils sont arrivés à Poitiers » sans plus. (1) Les premiers contacts de la Tunisie musulmane avec l'Occident sont établis grâce aux relations d'amitié entre les Aghlabites et l'empereur Charlemagne (2) Mais la plupart du temps, les rapports sont moins amicaux. Parmi les raisons citées pour la fondation de l'état almohade par Ibn Toumart, on trouve celle-ci : « Il constatait que les chrétiens d'Europe voulaient envahir les musulmans » (3). et le successeur de Ibn Toumart, faisait à la fin de sa vie des préparatifs pour attaquer Rome (4). Tout cela n'empêchait pas des relations commerciales avec « les chrétiens » (5). La terminologie est typique : on ne parle pas de relations commerciales entre les Arabes et les Européens mais entre « musulmans » et « chrétiens », manifestation de la pensée musulmane pour qui cette dénomination ne comporte pas seulement une référence à la religion mais aussi à la nationalité.

Les croisades sont « une série de guerres livrées par les chrétiens d'Europe contre les musulmans pour la domination de Jérusalem » (6) définition qu'on a trouvée aussi chez Excoffier (7). Un manuel de la cinquième année parlant des causes des croisades est marqué par une certaine agressivité : « Les chrétiens haïssaient les musulmans et ils voulaient annihiler l'état musulman ; alors ils ont profité de l'occasion que leur fournirent les pèlerins chrétiens qui, en revenant de Jérusalem, prétendirent avoir été maltraités par les Turcs » (8). Selon un livre destiné aux instituteurs, la cause profonde des croisades est la jalousie des chrétiens devant l'expansion de l'Islam et le haut degré de sa civilisation (9). Tous les manuels insistent sur les profits que les chrétiens ont tirés de leur contact avec une civilisation supérieure : ils ont fait connaissance avec le papier et les tapis ; ils ont connu de nouvelles cultures comme le riz, le coton, les abricots, les citrons et le mûrier pour la production de la soie (10). Ils ont appris la médecine moderne (11). « Malgré leurs pertes les chrétiens ont profité de cette guerre, et ils construiront une grande civilisation basée sur les travaux des Arabes et de leur civilisation » (12). Si la présentation de l'épisode des croisades est relativement modérée les manuels emploient des termes plus durs à l'égard de la Reconquista espagnole qui fut la cause de la disparition de l'Andalousie arabe : « Les Espagnols ont persécuté les musulmans d'Andalousie ; ils ont transformé les mosquées en églises et ils ont obligé les Arabes à devenir chrétiens en 1501. Puis ils ont expulsé tous ceux qui

restaient fidèles à l'Islam ce qui a amené beaucoup de musulmans à émigrer en Afrique du Nord et surtout en Tunisie» (13). Les inventions et la découverte de mondes nouveaux occupent une place importante dans les manuels qui se plaisent à souligner le rôle des Arabes : le papier favorisant la culture générale, la boussole, moyen indispensable pour naviguer loin des côtes et la poudre facilitant les conquêtes ont été transmis aux Européens par les Arabes (14).

Jusqu'au XVI^e siècle, les contacts entre la Tunisie et l'Occident restèrent sporadiques, s'intégrant dans le cadre plus vaste de la confrontation entre le monde musulman et l'Occident chrétien. C'est au cours du XVI^e siècle que les relations prendront un caractère plus spécifique avec les relations privilégiées entre la Tunisie et la France. Dans les manuels, il n'est pas question de traités d'amitié ou d'action bénéfique des consuls français, tant loués dans les manuels du temps du protectorat. Les relations sont placées dans le contexte de l'impérialisme économique : «Les conséquences de l'industrialisation de l'Europe étaient graves car les producteurs ont quitté leur pays pour aller chercher dans le monde des pays moins développés afin de vendre leurs produits, car la production dépassait la consommation et pour coloniser ces pays moins développés» (15). Ainsi la France se taillait un empire à l'exemple des autres (16) et souvent en se disputant avec d'autres «car chacun voulait, d'aggrandir au détriment de l'autre pour exploiter les pays colonisés et pour prendre leurs richesses» (17). Il est reconnu que le terrain pour l'intervention française fut préparé en partie par la mauvaise gestion des beys et leurs ministres. Mais les consuls français stimulaient les dépenses inconsidérées : c'était le consul français qui poussait Ahmed Bey à des «modernisations inutiles» (18) et il avait fait ses calculs de façon que le Bey se trouvât dans l'impossibilité de réaliser les travaux et dût s'endetter à l'étranger (19).

La conquête de la Tunisie par la France correspondait à un plan établi au Congrès de Berlin avec le consentement de L'Angleterre et le l'Allemagne (20). Des «malentendus» (21) entre la Tunisie et l'Algérie ont fourni le prétexte ; le pays a été occupé par les troupes françaises qui ont encerclé le palais du Bardo et «qui ont forcé le Bey à signer le traité du Bardo» (22). Cela ne s'est pas fait sans résistance : la plupart des personnalités tunisiennes déconseillaient au Bey de signer mais il y consentit, sur l'instigation de Mustapha Ben Smail, par peur de perdre ses privilèges (23). Cependant le pays s'est opposé à l'occupation : rien qu'à Sfax, 800 morts (24) : «Après la signature par le Bey la France a commencé sa colonisation sur toute la Tunisie par le fer et le feu. Malgré tout les patriotes se sont opposés à ces forces énormes ; la résistance était organisée à Sfax, Gabès et Gafsa. Les Français ont fait d'incroyables crimes ; ils ont tué des jeunes gens qui voulaient leur indépendance. A la fin, la France n'a pu maîtriser toute la Tunisie qu'après le martyre d'un millier de Tunisiens» (25). La politique coloniale de la France visait la francisation du pays et la destruction de la nationalité tunisienne (26). Les Français ont accaparé tous les pouvoirs : «Il ne restait que le nom Tunisie, car tous les hauts postes étaient entre les mains des Français» (27). Des précisions sont données : «L'armée tunisienne est dissoute. Les Français obligent les Tunisiens à participer aux deux guerres mondiales et aux guerres coloniales de sorte que la Tunisie a perdu beaucoup

d'hommes» (28) La France a favorisé la diffusion de la langue française dans les villes et les villages , elle a construit des écoles à des endroits où habitaient des colons , les colons se sont emparés des meilleures terres et les Tunisiens sont devenus de simples journaliers Les Français ont pris en main l'économie du pays et ils ont fait de la Tunisie un marché pour écouler leurs produits , ainsi, l'industrie locale a été détruite (29). Un des manuels accuse l'Eglise catholique de connivence avec les pouvoirs français «La France a poussé les Tunisiens à prendre la nationalité française et elle fut aidée par l'Eglise qui voulait changer la religion des citoyens» (30) On est loin des images idylliques des manuels du temps du protectorat où la co souveraineté et la collaboration franco-tunisienne étaient célébrées Ce qui retient l'attention des manuels est le dépouillement de la souveraineté tunisienne et la mise sous tutelle du pays Que la Tunisie ait profité, au moins indirectement, de certaines réalisations est passé sous silence

2 *Les premiers contacts et les Croisades dans les manuels du Secondaire*

Dans leur préface, les auteurs du manuel pour la deuxième année soulignent l'intérêt de l'histoire de l'Europe pour les jeunes Tunisiens «Elle (L'Europe) est l'autre héritière de l'empire romain et le principal interlocuteur de la Tunisie actuelle» (31) Mais, dans le cours, on trouve peu de détails sur les relations et les liens entre l'Occident chrétien et le monde musulman Pourtant, les contacts entre l'Espagne chrétienne et l'Empire byzantin d'une part, et le monde musulman d'autre part ne manquaient pas (32) Il y a quelques remarques sur les techniques agricoles transmises par les Arabes à l'Espagne et sur le rôle du monde islamique dans le développement des sciences et du commerce mais c'est fort peu (33) Le cours se plaît à souligner la tolérance de l'Islam à l'égard des chrétiens «Le calife permit aux chrétiens et aux juifs de conserver leur religion à condition de payer un impôt» (34) «Dans bien des régions, les non-musulmans restent nombreux en Palestine et au Liban ainsi qu'en Egypte La tolérance est large pour les «dhimmis» qui jouissent du statut de protégés tributaires et dont les contributions fiscales sont nécessaires à la vie de la communauté musulmane» (35) «Les Espagnols accueillirent les musulmans en libérateurs Ceux-ci se montrèrent généreux et tolérants Ils ne touchèrent pas aux synagogues mais éliminèrent la noblesse et le clergé et répartirent les terres entre les pauvres» (36) «La restauration seldjoukide ne s'est pas accompagnée d'intolérance vis-à-vis des chrétiens, malgré le débarquement les Croisés en Syrie et leurs raids contre le monde musulman» (37)

Les Croisades ne sont pas seulement traitées comme une série de campagnes militaires , les causes et les conséquences sont mises en relief Les auteurs soulignent que du côté musulman «des forces jeunes interviennent pour défendre l'Umma menacée Ils apportent la force idéologique et religieuse Ainsi l'Islam paraît se durcir pendant le XI^e siècle sans être fanatiques, Turcs et Almoravides, qui connaissent peu les populations chrétiennes, voient en elles des ennemis et ils imposent aux pèlerins des épreuves très rudes» (38) Du côté chrétien, «l'action énergique des Papes depuis Grégoire VII et le développement de la réforme clunisienne donnent à l'Eglise un regain de vigueur morale

et doctrinale... Les grands féodaux sont capables de lever de troupes considérables. Rudoyés par les Turcs, les pèlerins qui se rendent sur le tombeau du Christ s'organisent en bandes armées. L'idée vient de grossir ces bandes et de les unir pour un but commun apparenté au but poursuivi par les chrétiens d'Espagne» (39). Les conséquences sont «la fondation d'un certain nombre d'états latins qui disparaissent plus ou moins vite» et des relations durables entre Orient et Occident : la science arabe et grecque pénètre mieux ; les échanges commerciaux s'intensifient» (40) En fait, les manuels donnent des Croisades une présentation nuancée.

3. *L'Impérialisme*

Selon le manuel de la sixième année, il existait une mystique colonialiste destinée à donner bonne conscience ; on y trouve «Les éléments les plus divers, dosés de façon variable selon les consciences : évangélisation, humanitarisme, mission civilisatrice, gloire militaire, prestige nationale, racisme» (41). «La curiosité intellectuelle et scientifique» (les explorations) a été un facteur qui a facilité la pénétration impérialiste (42) et la préoccupation religieuse (les missions) a donné bonne conscience aux colonisateurs (43) mais le manuel trouve les vraies raisons sur le plan économique : «l'accumulation rapide des capitaux, sans augmentation parallèle des marchés, impose l'expansion» ; l'impérialisme assure des marchés nouveaux, rend possible le placement des capitaux et procure des matières premières. Il s'y ajoute des raisons démographiques : «Les pays qui souffrent de surpeuplement préfèrent caser leurs nationaux sur un territoire qu'ils contrôlent politiquement» d'où l'annexion. Il y a aussi des raisons politiques : «La puissance d'une nation pense-t-on, correspond à l'étendue des territoires qu'elle contrôle» ; «la gloire militaire» et «la stratégie» (44) entrent également en ligne de compte.

L'impérialisme français au Maghreb avait pour but principal la «francisation». Le résultat fut un Maghreb au «visage nouveau de type européen... développé surtout au profit des Européens» (45). Le manuel insiste sur la francisation politique ; le statut de protectorat est qualifié de «fiction juridique» (46). Le traité du Bardo «dépouillait la Tunisie des principaux attributs de sa souveraineté», le Bey n'étant plus qu'un «figurant irresponsable». «Le contrôle de la France se transformera en une administration directe» et les traités ne seront même pas respectés quand la France «jugera ses intérêts et son hégémonie menacés» (47). En Algérie, la fonction publique est «une chasse gardée de la colonie française» ; un «code de l'indigenat prive les Algériens de toute garantie judiciaire» ; en Tunisie et au Maroc, «les apparences de la souveraineté» sont maintenues ; mais «la réalité du pouvoir appartient au Résident Général». De nombreux faits sont cités pour corroborer ces affirmations. «Le gouvernement français peuple l'administration tunisienne de ces ressortissants, même aux échelons subalternes» ; «les Français étaient toujours majoritaires dans les Conseils municipaux» ; la Conférence Consultative fut «l'assemblée des représentants des grands colons et des autres intérêts économiques qui feront régulièrement prévaloir leurs vues concernant le budget et l'équipement du pays». Les Caïds sont choisis «parmi les familles de notables traditionnellement fidèles à la France» ; «la tradition de vendre de nombreux postes administratifs aux plus offrants est maintenue et même patronnée par l'administration française»

En 1922, à la suite des revendications nationalistes, le gouvernement français donna une représentation aux Tunisiens mais y figuraient surtout des notables très loyalistes, des «beni-oui-oui» (48).

Cette «domination politique et totale» servit à «assurer et maintenir la mainmise économique» (49). «Elle fut le principal objectif de la conquête». Elle se réalisa d'abord par «une politique de peuplement européen systématique» : «immigration favorisée de Français» ; «naturalisation à outrance des Européens non-français» (50). Ensuite le Maghreb devint une «zone commerciale réservée» soumise à «l'unité de pavillon, réservant à la flotte française les échanges» (51). «Entre les deux guerres, le Maghreb est devenu le principal champ d'action du capital français» (52), mais ceci ne servait guère le pays, car les groupes financiers «ne cherchèrent pas à industrialiser le Maghreb... Ils maintinrent le pays dans la situation de fournisseur de produits bruts». Et si «un important effort d'équipement fut réalisé... il fut d'abord en grande partie financé par les budgets locaux et réalisé d'abord pour le profit immédiat des grandes entreprises européennes» (53). Ainsi le réseau ferré a été construit «en vue de l'évacuation des minerais» ; l'admirable réseau routier fut «tracé en partie pour des raisons militaires» ; «les colons étaient presque les seuls bénéficiaires des barages de retenue» (54). Il y avait surtout «une politique de mobilisation systématique des terres en faveur des colons» (55). Ils occupaient «les terres les plus arrosées et les plus fertiles du Maghreb» (56). Enfin, «l'hégémonie française s'exerça aussi dans le domaine culturel» : «l'œuvre réalisée en matière d'instruction publique profita surtout à la population européenne... ; l'enseignement fut distribué au compte gouttes à la population autochtone». «Cette politique obscurantiste» fut imposée surtout sous «la pression constante de la colonie européenne». En Tunisie et au Maroc, «l'administration créa un enseignement mixte dans les écoles franco-arabes pour former le personnel administratif subalterne et une main d'œuvre francophone» (57).

Il est reconnu que le pays profita aussi de la colonisation : «Le bilan est loin d'être négatif : l'instruction favorisa le développement des mouvements nationaux et permit la formation de cadres destinés à remplacer ceux de la colonisation» ; sont signalés également «l'abolition de l'esclavage», «la lutte contre les maladies tropicales» et «les progrès de l'hygiène», «la création d'un réseau de voies de communication», mais il est ajouté que «les corvées» et les salaires les plus bas ont subsisté, que le progrès de l'hygiène a contribué au développement d'une démographie galopante, et que les voies de communication ont été établies en fonction des besoins de la colonisation. (58) Ainsi, la colonisation a construit à son profit un Maghreb européenisé qui «n'a fait que se juxtaposer à la vieille société musulmane sans chercher à réformer ses structures et ses méthodes» (59). Sans démagogie et en s'appuyant sur des données concrètes le manuel montre ainsi que, même si le pays a tiré profit de la colonisation d'une certaine manière, cela n'était qu'un sous-produit de l'égoïsme européen qui n'a cherché que son profit. Condamnation plus éloquente et plus sereine n'aurait guère été possible.

4. *L'Instauration du Protectorat en Tunisie.*

La mise sous tutelle de la Tunisie est le résultat d'une politique habile de la France et d'une mauvaise gestion du régime beylical. Du côté

de la France, la «conquête ne fut ni le fait du hasard, ni le fruit d'une improvisation ; elle fut au contraire longuement préparée pendant plus d'un quart de siècle» (60). En 1837, «le gouvernement français se posa en champion de l'indépendance de la Tunisie, niant toute vassalité de la Régence à l'égard du Sultan», mais cette «protection qu'elle offrait à la Tunisie n'était pas désintéressée puisqu'elle exigeait en échange la restitution des territoires frontaliers conquis sur l'Algérie» (61). La France «cherchait à isoler la Tunisie du reste de l'Empire ottoman pour en faire un état-tampon entre l'Algérie et la Tripolitaine» (62). Alors se crée lentement une situation que le manuel qualifie de «sémi-protectorat» (63). Avec ironie, le manuel parle de l'amitié «désintéressée» du gouvernement français envers Ahmed Bey, le poussant entre temps à des dépenses énormes qui «profitèrent surtout aux négociants français, qui livraient des équipements militaires démodés et surévalués et des unités navals au rebut» ; l'encouragement des consuls pour une libéralisation visait en réalité à faciliter la pénétration européenne ; «les Tunisiens virent (dans la proclamation de la constitution de 1861) à juste titre le début de la spoliation des richesses de leur pays» (64). Par la suite, «la France entreprit d'établir son hégémonie économique sur la Tunisie, en poussant le Bey dans une politique inconsidérée de dépenses qui profita surtout aux intérêts français et gonfla considérablement les dettes beylicales,... dépouillant ainsi le pays de son indépendance financière». Les opérations d'emprunts auprès de la haute finance française sont qualifiées «d'escroquerie financière internationale» (65). «La banqueroute inévitable aboutit à la mise en tutelle financière» (66).

Le ministre Khéreddine essaya de redresser la situation et de s'opposer à la tutelle des nations européennes, «mais la lucidité et l'intégrité de Khéreddine provoquèrent sa perte... Trop indépendant, trop patriote, le ministre était gênant. Roustan (le consul français) provoqua sa chute en l'abandonnant» (67). Ayant obtenu au Congrès de Berlin, en 1878 l'accord de l'Angleterre («Vous ne pouvez laisser Carthage aux mains des barbares») et de l'Allemagne («la poire tunisienne est mûre, il est temps pour vous de la cueillir»), «la France songea alors à affirmer son protectorat sur la Tunisie dans les plus brefs délais» (68). Seule l'Italie s'opposa, et une lutte d'influence franco-italienne se développa. Pour prendre l'Italie de vitesse, la France chercha un prétexte ; des incidents de frontière provoqués, selon notre manuel par le consul français Roustan (69) fournirent le motif recherché : la Tunisie fut conquise lors «d'une simple opération de police» (70). La pénétration française en Tunisie est ainsi présentée aux élèves comme un plan prémédité où une soi-disante nation-amie pousse un autre pays au suicide économique et se charge de la mise en scène internationale pour la prise de pouvoir effective sous le masque d'un protectorat. Cette présentation diffère de fond en comble de celle des manuels français du temps du protectorat, mais elle se trouve confirmée par des études faites du côté français. (71) Il est reconnu d'ailleurs que cette politique ne recevait pas l'approbation de la France entière : «L'opposition de gauche dénonça les véritables responsables de la guerre : les milieux de finance française... Cette action de l'opposition fut à l'origine de l'anticolonialisme des milieux de gauche en France» (72).

Le manuel admet que «l'évolution intérieure de la Régence en avait fait une proie tentante pour un conquérant éventuel» (73). Ahmed Bey (1837-1855), le même qui avait été loué par les manuels du protectorat

comme un Bey réformateur, grand ami de la France (74), est qualifié ici «d'esprit superficiel et fruste, mégalomane» ; «il soumit ses sujets à une dure tyrannie fiscale, et il mourut en laissant le pays profondément endetté (75). Mais le principal responsable du déclin fut le premier ministre Mustapha Kaznadar «qui avait réussi à se maintenir à son poste depuis 1837 en flattant l'amour propre, la mégalomanie et même les instincts les plus bas des Beys». «Il pillait littéralement les finances tunisiennes». «Afin d'obtenir de l'argent liquide, le Bey et son ministre s'engageaient à rembourser 100 francs pour avoir tout de suite 16 et même 4 francs». (76). De 1873 à 1877, Khéreddine essaya de redresser la situation : ses réformes permirent de restaurer l'administration et l'économie, mais «l'entourage du Bey, furieux de la réduction de leur pensions» œuvra pour sa chute : le Bey «se laissa facilement convaincre et obligea Khéreddine à démissionner (77). «Les réformes ne sont bientôt plus que des souvenirs. Mustapha Ben Smail, devenu premier ministre, remet en vigueur les méthodes de pillage» (78). A la suite de l'occupation française «Sadok Bey uniquement soucieux de sauver son trône, signe le traité qui met fin à l'indépendance de la Tunisie» (79). Mais l'honneur de la Tunisie fut sauvé : «la capitulation du Bey remplit les Tunisiens de stupeur» ; le Centre et le Sud s'opposaient violemment à la conquête française, mais la collusion du Bey avec la France allait si loin que le Bey «mit ses troupes à la disposition de la France» pour briser la résistance (80).

En somme, un bon exposé du mécanisme de la colonisation est offert aux élèves tunisiens. Malheureusement, c'est trop une histoire politique. Les choses sont vues à partir de Tunis : luttes d'influences à la cour beylicale, gestion financière, etc., mais on apprend peu de choses sur l'intérieur, sur la réaction et le comportement des tribus. La révolte de 1864 est traitée mais les conflits sociaux et régionaux sous-jacents n'apparaissent pas. C'est trop une histoire de Tunis et trop peu une histoire de la Tunisie.

XII. DU COLONIALISME A L'INDÉPENDANCE.

1. *L'Histoire du Mouvement National dans les manuels de l'Ecole Primaire.*

A en croire les manuels, la lutte a débuté en 1934. Seulement une demie page en moyenne est consacrée au mouvement Jeune Tunisien et parti Vieux-Destour, mentionnant les noms de Ali Bach Hamba, Béchir Sfar et Abdel Aziz Thaâlbî ; «ce parti (le Vieux Destour) a fait des voyages en France et des rencontres avec le Bey, mais ceci n'a donné aucun résultat» (1). L'Histoire de la lutte nationale est l'histoire de Bourguiba : on ne décrit pas les différentes étapes des réformes, mais les captivités successives du Leader (2), seul nom mentionné, à l'exception du Docteur Materi, premier président du parti. Les trois leçons que El Abdine consacre en 6^e année à l'histoire du Mouvement ne disent rien sur les différentes phases de la lutte, sur les forces en présence en Tunisie, ni sur les réactions des autorités françaises. C'est le récit d'un héros, Bourguiba, qui est la personnification de la Tunisie en lutte : «Depuis le congrès de Ksar Hellal, l'histoire de la Tunisie s'identifie à l'histoire de la vie de Bourguiba» (3). Son portrait apparaît 22 fois au cours de 30 pages de texte. L'accumulation de dates historiques, d'autant plus remar-

quable que dans le reste du manuel on trouve très peu de dates, donne l'impression d'un récit historique méticuleux, mais elles ne sont en fait que la canonisation d'un certain nombre d'événements de la vie de Bourguiba. Cela présente au moins l'avantage de faire comprendre aux élèves le sens des nombreuses fêtes nationales et la signification des noms de rues que ces dates servent souvent à désigner (4). Les manuels ne présentent pas deux forces, le protectorat et les nationalistes, manœuvrant chacune à sa manière, mais c'est comme si dans une pièce de théâtre toute la lumière est dirigée sur un seul personnage dont on entend seul les paroles et voit les gestes. En fait ce n'est pas un récit historique, mais un récit épique sur le Père de la Patrie, le «Combattant Suprême». Il est à noter qu'un livre destiné aux instituteurs corrige en partie cette façon de présenter l'histoire. Ici, la lutte est présentée comme la lutte du peuple entier : «Le peuple a fait des sacrifices», «le peuple, par son dévouement pour la patrie, a réalisé l'indépendance» (5) ; «l'indépendance est le fruit de notre travail et de celui du Combattant Suprême» et, si Bourguiba est à la tête de l'état, c'est parce qu'il représente le peuple et qu'il a été élu par le peuple. (6).

Ce qui retient l'attention des auteurs dans l'accession de la Tunisie à l'indépendance, c'est le recouvrement de la souveraineté nationale. Ainsi sont successivement mentionné la reconnaissance internationale : adhésion à l'O.N.U. et aux autres organismes internationaux, installation d'ambassadeurs à l'étranger, tunisification de la police, de la gendarmerie, des administrations et de l'armée ; L'abolition de la monarchie : «la plupart des Beys n'étaient pas honnêtes et c'est à cause d'eux que le protectorat a eu lieu» (7) ; L'élimination des dernières séquelles de la colonisation : évacuation des bases militaires (Bizerte) et récupération des terres agricoles. (8) En même temps, quoique avec moins de détails, les réalisations dans les domaines économique et social sont évoquées : promulgation du statut personnel, avec abolition de la polygamie et compétence exclusive des tribunaux pour les divorces, construction d'écoles, lycées et hopitaux et édification d'une industrie nationale : usine de sucre à Béja, raffinerie de pétrole à Bizerte et usine de cellulose à Kasserine.

Dans les relations extérieures, il faut souligner la grande estime portée aux organismes internationaux, la création de la Société des Nations est saluée comme un des grands événements après la première guerre mondiale et «la plus importante conséquence de la deuxième guerre mondiale est la création des Nations Unies qui veillent jusqu'à nos jours à la sécurité des peuples. Cette assemblée a aidé beaucoup de pays colonisés à retrouver leur indépendance et leur liberté» (9). Chabane est seul à mentionner la solidarité maghrébine : «Le peuple nord-africain a montré un très grand courage pour libérer le Maghreb» (10). «Dans sa politique extérieure, la Tunisie a soutenu le peuple du Grand Maghreb, et en particulier de l'Algérie pour qu'il obtienne son indépendance. Une fois que ce but fut atteint, elle commença la construction du Grand Maghreb sur les bases de la coopération et du respect mutuel.

Les manuels donnent certainement aux élèves une idée de l'évolution de leur pays et ils les aide à retrouver une fierté nationale. Mais l'histoire, telle qu'elle est présentée, est certainement partielle et, par le fait même, partielle dans la mesure où elle met sur le compte d'une seule personne ce qui est le fruit de l'évolution d'une société entière

2. *Les mouvements précurseurs Les Jeunes Tunisiens et le Vieux Destour dans les manuels de l'Enseignement Secondaire.*

Le manuel de la 6^e année attribue le réveil tardif du sentiment national tunisien à l'état anarchique et arriéré du pays en 1881 et à la très lente formation d'une élite tunisienne qui, longtemps, fut pratiquement exclue de la gestion du pays et pour qui «l'enseignement supérieur fut découragé, voire entravé» (11). Mais au début du siècle «les progrès de L'hygiène amenèrent un accroissement considérable de la population paysanne pendant que diminuaient les terres disponibles», «il se forma ainsi une masse de paysans sans terre que les années de disette, au début du siècle plongèrent dans une grande misère» (12) Ceci facilita une prise de conscience dans le pays et le début de certaines revendications. En Tunisie se forma un mouvement *Jeune Tunisien*, «admirateurs des Jeunes Turcs qui venaient de rétablir le régime constitutionnel à Constantinople»; les noms cités sont ceux de Béchir Sfar, «issu de la première promotion de Sadiki en 1882», Ali Bach Hamba, «avocat laïc occidentalisé» et Cheikh Thaalbi «réformiste panislamiste» Les premières revendications sont formulées par Béchir Sfar en 1906, «revendications particulièrement timorées» selon le manuel qui d'ailleurs caractérise le mouvement comme «un mouvement d'intellectuels animés de bonne volonté» mais «isolé dans le pays» (13) Très peu de détails sont fournis sur l'action des Jeunes Tunisiens Il est remarqué que «ce mouvement contribuera dans une large mesure à renforcer la solidarité du peuple tunisien avec la Tripolitaine», et son rôle dans la fondation de la Khaldounya «pour propager l'enseignement scientifique en arabe» est mentionné Ainsi le manuel témoigne très peu d'honneur à un mouvement qui a influencé longtemps le nationalisme tunisien Le courant pan-arabiste et pan islamique s'exprimant lors de la campagne italienne en Libye, l'influence réformiste sur les milieux traditionnels, les escarmouches avec les colons français (14) et l'aspect maghrébin du mouvement mériteraient d'être soulignés et développés Parlant des rapports avec la France, le manuel reconnaît que la France «créa une structure administrative et économique moderne et efficace» mais la Tunisie fut considérée comme «une province française». Les Jeunes Tunisiens louaient «les améliorations et les réformes utiles accomplies par le gouvernement du Protectorat» et ils demandaient «d'être associés à la civilisation moderne» Mais ces revendications modérées furent jugées dangereuses par les colons français et «de nature à exiter la haine des indigènes» En 1911, après des manifestations, une répression suivit le régime d'exception fut décrété et les principaux chefs du mouvement furent exilés Cela signifiait en même temps la fin de ce mouvement (15)

Les faits mentionnés dans le manuel sont exacts mais la présentation ne rend pas justice à une phase cruciale de l'histoire du protectorat Bourguiba avouait en 1962 «Il faut se rappeler qu'à l'époque de Bach Hamba le régime du protectorat marquait à certains égards des progrès par rapport au pouvoir des Beys Il est certain que si la France avait fait son profit des conseils qui lui étaient donnés, si elle avait écouté la voix de la raison l'évolution des événements en Afrique du Nord, et particulièrement en Tunisie aurait été tout différente L'Elite tunisienne de l'époque lui était attachée» (16) Les trente années de l'histoire de la Tunisie allant de 1881 à 1918 ne reçoivent pas l'attention qu'elles méritent

Le caractère très particulier du Mouvement Jeune Tunisien où se manifestaient aussi bien des tendances pro-turques et pan-islamiques que des sympathies pour la civilisation européenne, mérite d'être approfondi. Ce mouvement est à la base de beaucoup de développements ultérieurs dans le pays. De même, l'évolution du régime de protectorat est à peine abordée : des fonctionnaires français qui voulaient une émancipation réelle de la Tunisie s'affrontaient à un parti colon qui prônait l'annexion de la Tunisie et la consécration de la suprématie des Européens. Est-ce parce que l'historiographie officielle en Tunisie est trop esclave de la théorie selon laquelle la Tunisie moderne n'a pris naissance qu'avec la fondation du parti Néo-Destour en 1934 ?

Le climat en Tunisie après la première guerre mondiale est évoqué en quelques lignes : «La vieille Europe colonialiste était affaiblie» et le président Wilson avait proclamé «le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes». Ayant participé à la guerre et encouragées par la situation internationale, les colonies affirmaient leur nationalisme» : entre temps, en Tunisie «la politique de pénétration française reprenait plus vigoureuse que jamais» (17). A Tunis, «de multiples contacts s'établirent entre des intellectuels de tout bord et des notables de la ville en vue d'arrêter un programme de revendications et d'action unique» (18). Le manuel insiste beaucoup sur le caractère limité de ce parti : ce fut «une réunion de chapelles étroites réservées aux gens bien nés» (19), «une poignée d'intellectuels et de notables issus pour la plupart de la bourgeoisie tunisienne aisée» (20). Le mouvement fut dirigé par des «intellectuels de formation occidentale particulièrement les avocats». Cette composition du parti en explique les caractéristiques : revendications presque exclusivement politiques, confiance dans les méthodes diplomatiques, dans la plaidoirie, tendance au formalisme juridique et «au conservatisme social» ; «ses appuis étant ceux d'une société qui rejetait l'évolution du pays» (21). Le Destour représentait-il vraiment le peuple ? Le manuel ne fournit pas une réponse très nette. D'une part, il est dit que «les masses populaires apportèrent rapidement et même quasi spontanément leur appui à ce parti» ; c'est le «premier véritable parti politique qui se flatte, un moment de posséder quelques 80 cellules et 30.000 membres» ; sa propagande lui «permet d'atteindre de larges couches de la population urbaine» et le succès des grèves de 1925 témoigne «de l'emprise du parti sur les masses» (22). D'autre part, l'appui était presque exclusivement celui de la société traditionnelle et citadine» (23) ; «les bases populaires étaient fragiles» (24) ; les cellules du parti n'avaient qu'une «audience limitée : elles constituaient des chapelles fermées plutôt que des foyers à large rayonnement» (25). Ces remarques constituent un jugement qui tient très peu compte des circonstances de l'heure ; Une analyse de la société tunisienne de l'époque montrerait qu'une autre base n'était guère possible. L'appréciation de Bourguiba est plus positive : «Avec le Vieux Destour apparaissait une assise populaire jusque là inconnue» et selon lui, le progrès avec le mouvement Jeune Tunisien consistait «dans la création de cellules à l'intérieur du pays ce qui préluait à faire participer le peuple à la lutte» (26).

La manuel reproche aussi au Vieux Destour la faiblesse des cadres : ils étaient divisés entre eux ; «traditionalistes», «modernistes» et «réformistes» (27) ; il parle «d'une organisation autoritaire et quelque peu

oligarchique du parti» (28) et accusation plus grave : «beaucoup d'entre eux étaient prompts à céder à la tentation de la vie facile, à celle de la consécration officielle» (29). Il est certain que le Vieux Destour manquait d'un chef charismatique et que son action était en fait assez incohérente. Mais le manuel présente cela comme une faute qui aurait pu être évitée. Il aurait été plus juste d'indiquer le caractère précurseur de ce parti : il a tâté le terrain. Beaucoup d'initiatives n'ont pas abouti, mais le terrain fut préparé, et Bourguiba et le Néo-Destour vont largement profiter des expériences de leurs prédécesseurs. Le manuel le laisse d'ailleurs deviner en écrivant : après 1926 «on décelait à la place de l'activité spectaculaire un travail d'étoffement du patri destourien par le recrutement et la multiplication des cellules, l'essor des associations proprement tunisiennes, culturelles, sportives, théâtrales musicales, qui toutes cultivaient sous une forme ou sous une autre le sentiment national» (30). Appeler cette époque alors le «sommeil du Destour» semble donc injuste. Une histoire objective du Vieux-Destour reste encore à écrire et son vrai rôle à déterminer, mais l'image qui en est donnée ici tend à isoler la description de ce parti et de son action du contexte politique et social de l'époque.

3. *La conquête de l'Indépendance · Bourguiba et le Néo-Destour.*

«Vers 1930 des conditions favorables à la mobilisation des masses conjuguent leurs effets avec l'action d'hommes d'élite (Bourguiba en premier lieu) pour créer une situation politique nouvelle où les forces de la nation conduites par un grand parti de masses (le Néo-Destour) apprennent à affronter un colonialisme en plein vigueur» (31). L'histoire de cette époque est avant tout l'histoire du parti et de son chef, mais ce parti n'est pas venu du néant. Le manuel décrit en quelques pages admirables, le climat des années 1930 : l'essor de la colonisation française culminant dans les festivités du cinquantenaire du Protectorat et le Congrès Eucharistique, qui convainquirent les Tunisiens «que le but visé était la desislaminisation du pays, prologue à sa dénationalisation» ; transformations de la société musulmane : «le petit bourgeois était gagné peu à peu à la vie moderne ; il changeait de genre de vie, d'habitudes ; s'ouvrait à une vie nouvelle dont le nationalisme était souvent une dimension» ; l'accroissement démographique et la crise économique, accompagné de tensions sociales qui «se traduisaient par une hostilité accrue à l'encontre de l'autorité étrangère» (32).

La lutte pour l'indépendance s'identifie avec une personne : Bourguiba. En parcourant les 60 pages consacrées à cette période dans le manuel on trouve son nom 68 fois ; d'autres personnes ne sont citées qu'en passant : Salah Ben Youssef : 10 fois (et encore 5 fois en tant que fomenteur de troubles), le Dr. Materi 8 fois, Tahar Sfar 6 fois, Farhat Hached 5 fois et d'autres personnalités ne dépassent pas une seule citation. Le manuel présente Bourguiba comme l'exemple typique de la nouvelle génération d'intellectuels ; son origine modeste semble le prédestiner à son rôle : il est «né dans un milieu modeste originaire d'un petit centre urbain, qui vivait en symbiose avec la campagne... Venu s'établir tout jeune à Tunis... il était presque le fils du terroir tout en avant les horizons plus larges du milieu citadin : Il lui fut ainsi aisé de faire la jonction entre société citadine et société rurale, qui ne s'étaient jusque là connues

que dans des rapports de domination et d'hostilité latente ou ouverte.» «Enfant des classes moyennes il put, grâce à ses études et à son action ; se tailler une place marquante dans la société tunisienne de son époque ; de ce point de vue encore il faisait la liaison entre les hautes classes et les masses populaires de son pays». Quelque détails de sa vie cachée nous sont livrés par l'auteur : «En 1911 le Jellaz voyait l'enfant aux regards apeurés assister au premier affrontement sanglant du colonialisme et des forces populaires... Adolescent il lut l'œuvre de Thaalbi et discuta passionnément les questions de l'heure avec son frère.. Au lycée Carnot il montra d'autant plus d'acharnement aux études qu'il s'y trouve en compétition avec des Européens... En 1922 il posa sa première acte politique en envoyant un télégramme de protestation... A Paris il saisit sur le vif l'écart entre cette féconde et conquérante civilisation occidentale et la condition de ses compatriotes... De retour à Tunis, il met à profit la pause pour approfondir sa connaissance du milieu et sa réflexion sur lui». La description de sa jeunesse se termine ainsi : «L'homme était petit et maigre, mais le visage et le regard dénotaient un tempérament actif, fougoux ; son énergie, il l'avait mise d'ores et déjà au service d'une haute cause. Son combat commençait» (33). Si en général le manuel emploie un langage assez sobre évitant par exemple le titre claironnant de «Combattant Suprême», parfois le lyrisme prend le dessus comme dans la description d'une tournée à la campagne : «Reprise de contact presque charnel entre le leader et la foule ;... une foule dense et déchainée d'enthousiasme l'accueille,... des hymes sont entamées par la jeunesse destourienne et il y a flottement de milliers de milliers de drapeaux... Bourguiba parle avec une voix chaude, prenante dont les gestes les attitudes accentuent les intonations... Dans ces meetings, par l'effet d'un enthousiasme collectif et passionnel un peuple communie dans la parole du chef, dans l'évocation du but devenu proche, dans le coude-à-coude d'une fraternité nouvelle et chargée de promesse» (34).

Le manuel ne laisse pas doute que c'est lui le véritable auteur de l'indépendance de la Tunisie. Il est révélateur que les initiatives soient toujours attribuées directement à Bourguiba et non pas au Néo -Destour ; le parti apparaît comme un instrument dans la main du maître qui seul mène la Tunisie vers l'indépendance, à tel point que, lorsque Bourguiba se trouvait en détention «les revendications néo-destouriennes se concentraient sur un seul point : l'élargissement des détenus politiques et en particulier de Bourguiba, jugé seul capable de secouer la torpeur de la masse et de profiter des circonstances actuelles» (35). La conclusion est alors : «Le mouvement national ayant été pris en charge par un parti -le Néo -Destour- et par un homme -Bourguiba- il est normal que son triomphe soit aussi celui de ce parti et de cet homme». La monarchie beylicale fut abolie en 1957 et remplacée par un régime républicain «dont Bourguiba fut élu immédiatement le chef» (36). En lisant les principaux auteurs qui ont étudié cette période de l'histoire de la Tunisie (37), on trouve confirmé l'image d'un chef charismatique mais qui contrairement à l'image des manuels n'était pas infallible. Julien p.e. est très sévère pour le Bourguiba de 1938 : «on développa la psychose du martyr» ; «le leader du Néo Destour malade et exalté rejeta avec véhémence les conseils (de modération) de son interlocuteur (le Dr. Materi)» et il caractérise l'aboutissement de l'épreuve de force du 9 avril 1938 comme «un échec grave pour la tactique du parti» (37).

Le manuel insiste sur la double action du Néo-Destour : mobilisation du peuple et négociations avec la France afin de l'amener à composition (38). L'auteur revient constamment sur le thème : le Néo-Destour parti du peuple. Lors de sa naissance, le Néo-Destour «ne se préoccupa guère de définir un programme politique... mais on se soucia de mettre sur pied un règlement intérieur détaillé» (39). «Les dirigeants du Néo-Destour s'attachèrent tout d'abord à conquérir le peuple» (40) ; «le Néo-Destour visait à transformer une mentalité et une conduite : défaitiste jusque là le peuple tunisien devait prendre conscience de ses droits et les revendiquer» (41) ; «des organisations parallèles destinées à prolonger l'action virent le jour...» (42). «elles confondirent pratiquement leur action avec l'action du Néo-Destour». (43). Dans quels milieux le Néo-Destour recrutait-il ses membres ? «Ils n'ont jeté l'exclusive contre personne, invitant à se joindre à eux et le riche bourgeois et l'ouvrier des faubourgs, car au delà des différentes catégories sociales ils visaient une entité, le peuple tunisien. Dans les faits, le gros de l'assistance dans les réunions destouriennes semblait constitué par les membres de la société traditionnelle : artisans, petits commerçants, employés subalternes dans les villes, fellahs ou petits propriétaires dans les campagnes. Ainsi, le Néo-Destour semblait beaucoup mieux adapté, à la société traditionnelle dont il imprégnait ses assises profondes que les partis socialistes et communistes ou les syndicats qui ne voulaient s'adresser qu'à une fraction minoritaire du peuple tunisien» (44). Au fond, la clientèle du Néo-Destour n'était pas tellement différente de celle du Vieux-Destour à qui le manuel reprochait de s'appuyer sur «la société traditionnelle et citadine» (45). Mais le manuel voit une autre différence ; «Les dirigeants néo-destouriens adoptèrent un langage clair et franc ; ils rompaient avec les méthodes de prudence, avec les nuances trop subtiles des vieux destouéiens» (46). L'unité du pays autour du Néo-Destour est la base de l'action politique. La période de 1938-1950 est «une période stérile» : «le Néo-Destour se trouve décapité» et d'autres mouvements tentent leurs chances : «ce fut une époque trouble où le mouvement national se divisa en plusieurs courants divergents» (47). «Ce n'est que vers 1949 que le Néo-Destour, reprenant le pays en main, libéré des hypothèques moncéfiste et palestinienne put regrouper à son profit les forces du pays, poser les problèmes politiques dans des termes clairs et reprendre un combat efficace» (48). Une des rares fois où le manuel donne un jugement, c'est quand la représentativité du Néo-Destour est mise en doute : «Les officiels français ne voulaient voir dans les néo-destouriens (en 1952) que des agitateurs, des meneurs en nombre limité... C'était une incompréhension totale de l'évolution du pays depuis 1930» (49). Après l'accession à l'indépendance, le Néo-Destour s'identifie pratiquement avec le pays : «Le parti du Néo-Destour couvrit le pays de son réseau de cellules et élargit son recrutement : il devint le maître incontesté de la situation» (50).

4. *Les autres forces dans le pays.*

D'autres voix se sont fait entendre pendant cette lutte pour l'indépendance, mais elles sont traitées comme autant de déviations du bon chemin. Le Vieux Destour d'abord. En 1933, certains de ses membres satisfaits des demi-mesures des autorités françaises, «entrèrent en contact avec le Résident Général et se prêtèrent à une politique de collabo-

ration» (51). Indirectement, le manuel semble accuser le Vieux Destour d'être la cause des événements sanglants d'avril 1938 : «Le retour de Thâlbî (un des fondateurs du Vieux Destour) et ses joutes malheureuses avec Bourguiba obligeaient celui-ci à durcir ses positions» (52). Selon le manuel, le Vieux Destour comptait à la veille de la guerre 167 cellules et 9000 membres, mais «résolument coupé des masses depuis que celles-ci avaient été attirées par le Néo-Destour, il se contentent de mener une action discrète par voie de presse et surtout dans des réunions privées» (53). Après la guerre le Vieux Destour est encore mentionné parmi les forces politiques tunisiennes qui élaborent «un manifeste du Front tunisien en 1945 et il participe avec le Néo-Destour au «Congrès de l'Indépendance en 1946 (54). Plusieurs de ses membres firent parti du «Comité de Quarante» sorte d'Etats Généraux constitués par le Bey en 1952, mais le manuel ne le mentionne plus comme une force efficace jouant un rôle dans la vraie lutte pour la libération.

Il y eut aussi des moments où la Cour beylicale semblait vouloir assumer un rôle dans la lutte nationale. En 1922 déjà «Naceur Bey fut gagné partiellement aux vues nationalistes. La Résidence Générale en prit ombrage et au prix d'une épreuve de force, parvint à briser les velléités patriotiques du vieux monarque» (55). Avec L'accession au trône de Moncef Bey en juin 1942 commençait se que le manuel appelle «la phase royaliste du mouvement nationaliste» (56). Moncef se caractérise par une «bonhomie», «une franchise d'allures et de paroles», «une bonne formation politique et humaine» ; «il fut de surcroît l'ami de plusieurs chefs du mouvement national tunisien» ; ainsi «se produisait l'alliance peu banale en Tunisie du trône et de la rue» (57). «Il voulait ramener ses rapports avec l'autorité française à ce qu'avaient stipulé les traités originels du Protectorat» (58). Pendant l'occupation allemande il continue à affirmer «l'autorité tunisienne face aux représentants du Protectorat». Les troupes de l'Axe chassées Moncef Bey «convaincu non de collaboration avec l'Axe mais d'indépendance vis-à-vis des autorités françaises fut destitué et déporté» (59). Le manuel traite Moncef Bey avec bienveillance mais il note, sur un ton de regret, l'énergie dépensée pour réaliser son retour : les efforts concernant le mouvement national «s'éparpillaient en de multiples directions, la plus importante étant la réclamation du retour de Moncef Bey» (60). Après la guerre, la question de Moncef Bey «passiona les foules tunisiennes et obligea les formations politiques en Tunisie à l'inscrire à leur programme». C'est seulement après sa mort qu'on peut se consacrer de nouveau à l'essentiel : «bien des illusions étaient dissipées et bien des hypothèques étaient levées» (61). Si le Néo-Destour se rapprochait encore du trône après la mort de Moncef, c'était une question de tactique «comme atout dans le débat avec la France autour du contenu de la souveraineté tunisienne dont le Bey était le dépositaire officiel» (62). En 1951, «le Bey semblait se mettre à la tête du mouvement national» (63), mais c'était sur instigation du Néo-Destour qui «réussit à mettre le Bey dans son jeu» ; c'est encore «sur l'initiative du Néo-Destour que le Bey réunit le 1 août 1952 40 personnalités». Fin 1952, le Bey cède aux pressions françaises, «il donne même l'impression de s'être rallié à cette politique, reprennant la vénérable tradition de leurs Altesses les Beys, possesseurs du Royaume de Tunis, depuis 1881, une attitude docile et sans relief face aux autorités du Protectorat» (64). Ainsi

se comprend qu'après l'indépendance «le trait le plus saillant» de l'œuvre de modernisation fut «l'abolition de la vieille monarchie beylicale et son remplacement par un régime républicain dont Bourguiba fut élu immédiatement le chef» (65).

5. *La Tunisie et le monde.*

Le panislamisme et le panarabisme n'ont jamais suscité l'enthousiasme de la Tunisie bourguibienne : «L'Unité du monde arabe n'est qu'un mythe dans l'état actuel des choses. Ce mythe est à l'origine de tous nos désastres» (66). Le manuel reflète cette vision : avec soulagement il est constaté qu'après la première guerre mondiale «l'hypothèque turque ou panislamiste qui pesait sur le mouvement national tunisien était levée» (67). Nulle part parmi les revendications du Néo-Destour citées dans le manuel on ne trouve la défense des valeurs islamiques et ce silence en dit long. Le retour de Thaâlibi, fondateur du Vieux-Destour, après un long séjour en Orient où il avait joué un rôle actif dans le mouvement panislamiste donne lieu à des «joutes malheureuses avec Bourguiba» (68). Le séjour de Bourguiba en Orient ne le rend pas plus chaud : «l'aide escomptée de la part des pays orientaux s'avéra décevante» et «pour échapper à l'enlèvement au Caire,» Bourguiba quitta l'Orient (69). La question palestinienne qui retenait l'attention des foules tunisiennes à la fin de 1947 et en 1948, est qualifiée de «puissante diversion à la revendication politique» (70). L'engagement de volontaires tunisiens en Palestine se fit «malgré les réticences de Bourguiba», «les néo-destouriens étant convaincus de la primauté de la question nationale tunisienne» (71). Les conventions franco-tunisiennes de 1955 ne furent pas approuvées par Salah Ben Youssef qui, «au Caire depuis 1952, y avait épousé plus au moins secrètement la cause de l'arabisme et de l'indépendance intégrale du Magreb», à tort, selon le manuel, car «il faisait peu de cas des circonstances particulières à la Tunisie et de son évolution plus précoce que celle des autres pays maghrébins». Ses partisans sont désignés soit comme les «éléments traditionalistes, les grands propriétaires, les notables», soit comme «les éléments les plus pauvres de l'agglomération tunisoise» qu'il essaie d'atteindre par des appels à «l'arabisme et à l'Islam» (72). Mais le manuel doit reconnaître que ces idées trouvaient une certaine audience dans le pays, car «le mouvement youssefiste fut long à être résorbé».

Les sentiments pro-allemands d'une grande partie de la population tunisienne se manifestaient clairement lors de l'occupation du pays par les troupes de l'Axe du 9 novembre 1942 au 12 mai 1943. Le manuel essaie d'expliquer les sentiments germanophiles des masses : «Les Tunisiens purent jouir d'une relative liberté», ce fut «une atmosphère de kermesse», «l'occupation de la Tunisie par l'Axe procura un soulagement sensible» attribué trop hâtivement selon le manuel aux bonnes dispositions de l'Axe. «La propagande nazie et un certain penchant sentimental pour l'Allemagne, ancien et commun à tous les pays musulmans firent le reste». Le manuel essaie donc de l'excuser, mais ne l'approuve nullement. Les jeunes germanophiles du journal *Ech Chahab* sont traités d'«exaltés» ; le même qualificatif sert à désigner les gens qui profitèrent de la situation pour s'en prendre aux gendarmes et aux policiers français. «Les leaders nationalistes se montrèrent divisés» mais «Bourguiba était très net... il ne cessa de prôner la collaboration avec les démocraties» et ainsi «après la tournure que prenaient les événements en Tunisie et les conseils de

Bourguiba, les Tunisiens arrivèrent à une plus juste appréciation des choses» (73) Le manuel ne mentionne pas les contacts entre Bourguiba et le consul américain à Tunis qui a servi de médiateur et de défenseur de Bourguiba auprès des autorités françaises, épisode longuement évoqué par Bourguiba dans plusieurs discours (74) On est loin ici du romantisme des manuels du temps protectorat exaltant la résistance commune aux Allemands (75) mais le manuel ne laisse pas de doute sur le choix qu'il fallait faire, les valeurs démocratiques sont plus importantes que la lutte contre les Français.

Les relations entre la France et la Tunisie sont décrites par le manuel sur un ton dépourvu de passion et de rancune, on croirait plutôt lire la description d'une partie d'échecs que l'histoire d'une lutte acharnée pour la libération et contre l'oppression. Les côtés positifs sont mentionnés «La Tunisie modernisée prenait un nouveau visage» non sans restriction cependant » essentiellement au profit de la minorité et des intérêts européens» (76) L'Administration française introduisait de l'ordre et de la clarté dans la justice du pays mais «elle s'en servit pour ses fins propres» (77) «On participait plus directement à la vie moderne», «l'agriculture perfectionna ses moyens», réussite technique d'ailleurs qui compliquait les problèmes humains» (78) Mais ce n'est pas cet aspect qui retient l'attention. La lutte politique occupe le devant de la scène, mais l'adversaire est respecté. Le manuel n'emploie pas d'adjectifs péjoratifs et établit une distinction entre la France et ses ressortissants colons de Tunisie, principaux responsables des difficultés. Il parle des «petits fonctionnaires français, d'autant plus arrogants et plus âpres à défendre leurs privilèges que leur supériorité technique et leur utilité étaient plus contestables» (79) Ce sont eux qui, lors de la célébration du cinquantenaire du Protectorat, affirment, «avec une naïveté présomptueuse», le triomphe de la Tunisie française (80) et, quand des difficultés surgissent c'est «sous la pression de la colonie française de Tunisie qui réclamait un homme à poigne» que Peyrouton est envoyé comme résident en 1934 (81) «Les milieux colonialistes» essaient de freiner les contacts entre le gouvernement français et le Neo-Destour et «la mauvaise volonté des hauts fonctionnaires français en Tunisie était évidente» (82) Il ne reste qu'une page noire la réaction brutale du 9 avril 1938 où «une manifestation fut noyée dans le sang» mais le nombre des victimes donné par le manuel est le chiffre officiel des autorités françaises et non pas l'estimation beaucoup plus élevée des destouriens de l'époque (83) La répression sanglante de 1952 est décrite en des termes très peu violents, elle est expliquée en partie par le fait qu'elle était l'œuvre «des légionnaires et des parachutistes destinés à l'Indochine» Mais «la participation active de colons locaux» est stigmatisée. C'est d'ailleurs l'organisation terroriste *la Main Rouge* constituée de «membres exaltés de la communauté française», qui creuse définitivement le fossé (84) Le manuel insiste beaucoup sur le souci constant d'un dialogue avec la France et sur la souplesse des revendications, selon le rêve de Bourguiba «obtenir l'indépendance par la négociation et non par l'effusion de sang» (85) Envers le gouvernement du Front Populaire, c'est «la politique de la main tendue», et le Neo-Destour «axa sa campagne sur la nécessité de la modération revendicative» L'annonce «d'une politique d'association» fut accueillie favorablement (86)

Pendant la guerre, malgré les sollicitations de l'Axe et malgré les sympathies allemandes d'une grande partie de la population et de certains dirigeants du Néo-Destour, Bourguiba appelle au soutien du camp démocratique avec la France (87). En 1950, «Bourguiba tenta encore une fois la voie de la négociation» avec des revendications très modérées «établissement d'un régime démocratique et octroi d'une autonomie interne» (88) En 1951 malgré «la mauvaise volonté des hauts fonctionnaires français en Tunisie» et bien que l'intervention de la gendarmerie à Enfidu eût fait des victimes tunisiennes, «le Néo-Destour ne désespéra pas» et Bourguiba déclara que «tout n'était pas perdu» (89). C'est seulement quand la France voulut imposer «la thèse de la co-souveraineté» que Bourguiba lança «le mot d'ordre de la lutte à outrance» (90) Dès que Mendès-France déclara vouloir assurer à la Tunisie l'autonomie interne, «Bourguiba multiplia les signes de bonne volonté», et il accepta dans un premier stade, l'autonomie interne, «malgré l'opposition d'une part de ses amis» attendant l'année suivante pour arracher par des négociations l'indépendance complète. Il est clair que le manuel a voulu mettre en évidence «que la lutte nationale a été dirigée en grande partie par les intellectuels, discussion plutôt que violence, appel à la raison plus qu'aux sentiments» (91) La Tunisie actuelle est très fière de cette image d'un pays modéré et raisonnable

CONCLUSION

XIII L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE COMME MIROIR DE LA REALITÉ POLITIQUE

1. *Une histoire incarnée*

Dans l'enseignement primaire et secondaire, l'histoire est autant formation qu'information. Les responsables de l'Education Nationale et les auteurs des manuels n'ont jamais eu la prétention de présenter une histoire abstraite, d'ailleurs, il est douteux qu'une telle histoire soit possible. Evidemment, on peut donner une énumération des faits, mais l'histoire ne consiste pas plus dans les faits que l'architecture dans les pierres, pas d'architecture sans projet d'architecte, pas d'histoire sans hypothèse de travail conçue et formulée par un historien.

Les élèves du primaire et du secondaire sont bien mal préparés pour exercer leur propre jugement. Les enseignants ont la tâche de créer un cadre pour situer les événements, tous ont la prétention de séparer l'essentiel de l'accessoire, mais l'historien interprète les faits, les documents et les mobiles suivant sa structure personnelle qui est le résultat de son héritage culturel et national et de ses convictions politiques et religieuses. Chacun veut mettre en évidence selon sa philosophie ce qu'il croit être le grand courant de l'histoire et situer l'élève dans ce courant en lui faisant découvrir sa place dans l'évolution. Cette philosophie de base peut être une conviction personnelle ou une doctrine officielle imposée d'en haut. Orienter l'histoire renferme le danger de la déformer et d'arriver à un dirigisme spirituel auquel il est difficile d'échapper. Ainsi, un livre d'histoire est lui-même souvent un document qui reflète les idées maîtresses qui président à la formation des élèves.

2 *Pendant l'époque du protectorat*

Quand la France prend en charge en 1881 le destin de la Tunisie il ne fait aucun doute pour les responsables de l'Instruction Publique que cela s'inscrit dans le courant de l'histoire. C'était dans la logique d'une Europe qui pensait tenir le flambeau de la civilisation et qui entendait unir sous ces ailes le monde entier. Les références à l'Empire romain

dont la France se considérait comme l'héritière sont nombreuses dans la littérature de l'époque. Pour beaucoup de Français, la conquête de l'Afrique du Nord se situait dans le même cadre que la Reconquista espagnole, après une séparation temporaire des destins, les deux côtes de la Méditerranée étaient appelés désormais à vivre ensemble. Bien sûr, il y avait des divergences sur les modalités. Pour les colons établis au Maghreb, l'idéal consistait en une annexion pure et simple qui consacrerait leur hégémonie et relèguerait la population musulmane au rang de serviteurs perpétuels. Cette vision extrémiste n'a jamais été épousée par les responsables, mais il est évident que des instituteurs venus de France, qui aimaient leur patrie et croyaient à sa mission, professaient une histoire de France et de Tunisie à la gloire de la France. Ceci se reflète dans les manuels d'histoire de l'époque : ils accordent une grande place à la période romaine, mettant en vedette le rôle de la France dans l'histoire de la Tunisie au cours des siècles et surtout insistent sur tous les bienfaits sociaux et économiques provenant du protectorat.

Dans un premier temps, la société musulmane ne trouva pas une réponse adéquate. Elle ressentait l'irruption de l'étranger infidèle comme une anomalie et par réaction se réfugiait dans ses valeurs traditionnelles dont la Zitouna était le symbole. Une certaine classe de Tunisiens ayant fréquente la civilisation occidentale était prête à l'accepter comme un fait accompli ou même comme un facteur de progrès, à condition d'être admis à en profiter. Mais en faisant un bout de chemin, il fut clair qu'ils ne pouvaient pas tirer toutes les conséquences qui les amenaient à s'identifier à la cause française. Un manuel d'histoire de 1916 concluait que selon la France « c'est bien une ère nouvelle qui a commencé pour l'Afrique du Nord du jour où la France s'y est établie. L'Afrique du Nord tout entière tend à devenir grâce à la France, un pays de civilisation européenne. C'est une nouvelle France qui se forme en face de la mère patrie » (1) mais peu de Tunisiens étaient disposés à aller jusque là. L'échec de la politique de naturalisation le montre bien.

Lentement se dessine une autre idée qui trouve sa forme après la deuxième guerre mondiale dans le cadre de l'Union Française. Apparemment, il s'ensuit un plus grand respect pour les autres cultures mais les liens intrinsèques avec la France font toujours partie du système. En Tunisie, cette idée se manifestait sous la forme de la co-souveraineté. Au lieu de vouloir façonner tous les Tunisiens à l'image française, on prône maintenant la coexistence et l'interpénétration. Il faut mettre en valeur le destin commun de deux civilisations. « L'Histoire de l'Islam doit trouver une place dans le programme comme un phénomène national. À ce titre, les origines d'une tradition couronnée d'une union politique méritent d'être mises en pleine lumière qu'il s'agisse de l'influence des médecins arabes et des philosophes sur l'Europe, des Capitulations ou de l'expédition d'Égypte » (2). L'enseignement de l'histoire est le miroir de

ces idées. On voit sur la couverture d'un des manuels de l'époque un cavalier arabe avec un drapeau tunisien et un cavalier français muni de la tricolore scrutant l'horizon commun (3). Les manuels présentent une histoire parallèle de la France et de la Tunisie, tout en s'efforçant de souligner leurs liens et présentant l'avènement du protectorat comme l'aboutissement heureux d'une évolution naturelle. Dans ce contexte, on ne peut même pas qualifier de mauvaise foi le silence des manuels sur l'opposition à l'établissement du protectorat, sur les revendications du mouvement Jeune Tunisien ou du Vieux Destour et sur les troubles provoqués par le Néo-Destour. Pour les responsables, ce furent des actions menées par des agitateurs, des meneurs en nombre limité, des incidents de parcours qui allaient contre le courant de l'histoire et dont il ne fallait pas encombrer les esprits des élèves. La Direction de l'Instruction Publique veillait jalousement à ce que la politique n'entrerait pas dans l'enseignement, excluant des enseignants qui se montraient critiques envers la politique officielle et renvoyant les élèves tunisiens qui osaient participer à une manifestation. Ainsi, elle prétendait observer la neutralité, mais en fait cette attitude faisait de l'enseignement un instrument des autorités pour étouffer un mouvement qui trouvait ses assises dans les aspirations les plus profondes du peuple. Les auteurs des manuels n'ont pas voulu ou n'ont pas pu se départir de l'optique officielle et, même dans les éditions de 1953 et de 1954 au milieu de l'effervescence nationaliste, ils continuent d'ignorer, reflétant ainsi fidèlement la position crispée des autorités françaises.

3. *La Tunisie indépendante.*

Le Protectorat offrait aux historiens un plan de travail, une orientation d'avenir : il fallait interpréter les données du passé en fonction de l'avenir qui plaçait la Tunisie définitivement dans le sillon français. Depuis l'indépendance, pour le plus grand malheur des historiens officiels, la Tunisie est devenue un pays en quête d'une orientation, d'une identité. De ce choix dépend aussi largement sa vision du passé. Selon les partisans d'une orientation panarabiste, la préhistoire de la Tunisie ne s'arrête qu'avec la conquête arabe. Pour eux, la Tunisie moderne n'a pas à se soucier de la civilisation phénicienne, romaine ou byzantine, mais elle doit mettre en évidence le caractère arabo-musulman de la Tunisie les multiples liens qui se sont tissés avec les autres pays arabes et sa vocation à œuvrer à la reconstitution de l'unité arabe brisée. Telle a été l'optique de certains qui ne se recrutaient pas seulement dans les milieux du Vieux-Destour ; ce point de vue trouvait aussi des partisans parmi les Néo-Destouriens où Salah Ben Youssef s'en fit l'avocat, mais il n'a pas prévalu. L'analyse des manuels montre que ces idées ne sont guère mises en vedette, au contraire. Selon le président Bourguiba « L'unité du monde arabe n'est qu'un mythe dans l'état actuel des choses. Ce mythe est à l'origine de tous nos désastres » (4).

La Tunisie actuelle a choisi de forger l'unité du peuple autour d'un chef charismatique et un parti fondé par lui. Sa doctrine n'est pas l'arabisme, l'islamisme, le marxisme mais ce qu'on est convenu d'appeler le bourguibisme. Selon Bourguiba, c'est dans la lutte contre la domination française que le peuple tunisien a commencé à se découvrir un destin commun, et la tendance de l'historiographie officielle en Tunisie est de

limiter de plus en plus l'histoire de la nation tunisienne à l'histoire du Mouvement National. Pour employer une image déjà utilisée, tout ce qui précède la fondation du parti Néo-Destour est rélégué à la préhistoire, les régimes antérieurs ont apporté des matériaux mais la construction de l'édifice national n'a commencé qu'avec Bourguiba. C'est lui le Père de la Patrie, le Combattant Suprême. Les manuels scolaires de la Tunisie indépendante reflètent cette vision. L'histoire avant le Mouvement National est étudiée et évaluée sur un ton objectif comme si on dressait un inventaire. On ne peut certainement pas l'accuser de chauvinisme aveugle ni lui reprocher de glorifier à tout prix le passé. C'est plutôt le contraire : l'âme manque et souvent le lecteur est frappé par un manque d'engagement et d'approfondissement des questions. On reste sur les bords. Mais le ton change dès que l'histoire contemporaine est abordée. Dès lors, l'histoire de la Tunisie se confond avec Bourguiba et tout le reste est rélégué au deuxième plan. Aucune critique, aucun mauvais pas, aucune autre force n'est admise désormais. Dans ses nombreux discours, Bourguiba a encouragé cette vision. Dans une série de neuf conférences devant l'Institut de Presse et des Sciences de l'Information à Tunis à l'automne 1973 (5), il a dressé un tableau de l'histoire du Mouvement National qui est une auto-glorification sans borne ou il s'attribue toutes les gloires et tous les mérites, et ou non seulement ses adversaires politiques mais même ses proches collaborateurs sont passés au crible. C'est Bourguiba qui est devenu le seul acteur et le seul historien de la Nation : « Il est le seul acteur conscient, lucide, capable de se hisser au dessus des événements pour présenter, en même temps que la version de l'auteur, celle du témoin impartial au profit de la cause du peuple à laquelle il a depuis son jeune âge consacré son existence » (6). Pour les manuels, il ne reste qu'à traduire pour les élèves l'image que Bourguiba a donné de lui-même. « Un homme dont le nom s'identifie à la Tunisie et auquel elle doit sa renommée parmi les nations. C'est à lui que revient le mérite de l'avoir tirée du néant et d'en avoir fait un Etat respecté, jouissant de l'estime générale. Mon passage à la tête de ce pays le marquera d'une empreinte indélébile pendant des siècles. Les génies de la stature de Bourguiba ne courent pas les rues. Il est né d'un miracle de la création, qui ne se multiplie pas souvent au cours des siècles » (7). Si les programmes de 1965, sur lesquels les manuels actuels sont basés, consacraient encore une place relativement importante à l'histoire universelle, la tendance actuelle est de mettre de plus en plus l'accent sur l'histoire de la Tunisie contemporaine : les programmes de 1970 en témoignent. Une réédition des manuels ne résistera probablement pas à cette évolution. Déjà, un concours national est organisé chaque année parmi les élèves des classes terminales, destiné à récompenser ceux qui font preuve d'une connaissance précise de l'Histoire du Mouvement National (8). Des enseignants rapportent que de plus en plus d'élèves se rendent compte que s'ils s'épuisent dans des louanges concernant le Combattant Suprême et le parti, les professeurs ne peuvent pas les faire échouer aux examens. Cette identification d'un pays avec son chef n'est certainement pas un cas isolé. Une comparaison s'impose avec un Kemal Atatürk d'ailleurs fréquemment cité en exemple par Bourguiba, un Nasser ou un Soukarno. Il est certain qu'une grande partie de la population se reconnaît dans ce chef mais le danger de cette situation est de deifier le chef au point que toute critique

contre l'Etat ou une de ses institutions soit considéré comme une crime de lèse-majesté. Ce culte de la personnalité ne rend pas facile le travail des historiens et renferme le risque de provoquer une réaction chez les élèves par une exagération trop manifeste.

Pour les responsables tunisiens la lutte qui a commencé contre la domination étrangère trouve son prolongement naturel dans la lutte contre le sous-développement. Son orientation vers le monde occidental s'inspire en grande partie de ce souci : « Nous estimons que si nous fermons la porte à la civilisation occidentale pour revenir à la culture arabo-musulmane des siècles du Moyen âge, cela ne nous avancerait pas et nous perdriions toutes les chances de nous développer » a déclaré Bourguiba. Tout le long de la lutte nationale, Bourguiba a voulu ménager les liens avec l'Europe. Il n'a jamais mis en cause les structures de la civilisation occidentale ; Il a, au contraire, voulu battre l'impérialisme avec ses propres armes : « Nous avons appris sa langue et en définitive nous avons pu nous libérer de la domination française un peu grâce à la langue française en opposant les principes de la civilisation française aux colonialistes français (8). La politique constante a été de garder les ponts et les confrontations sont considérées comme les incidents de parcours. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre le ton modéré des manuels envers l'ancienne puissance colonialiste. La Tunisie a le visage tourné vers l'Europe et son rêve est de créer une communauté comprenant les deux côtés de la Méditerranée. Ses aspirations pan-maghrébines se situent dans ce cadre car pour former un partenaire valable de l'Europe, l'Afrique du Nord devrait se présenter comme un bloc uni.

Un dernier trait de la Tunisie moderne qui mérite d'être signalé est son refus du marxisme internationaliste. Pendant le Protectorat, la lutte pour l'indépendance ne se manifestait pas comme une lutte entre classes sociales, entre maîtres et esclaves, car il y avait des ouvriers français et il y avait de grands bourgeois tunisiens : « la nation a été transcendance de pluralisme social au profit d'une certaine unité : Il était donc logique et normal que cette unité, une fois constituée, ne fasse point de place à des clivages sociaux et des différenciations telles que le principe même de l'unité nationale soit remis en cause » (9). Il y a une opposition foncière entre le socialisme internationaliste, se basant sur la masse des prolétaires et le nationalisme néo-destourien qui recrutait ses adhérents dans toutes les couches de la population et dont les cadres étaient souvent composés de petits bourgeois. Le dialogue manqué avec le Front Populaire de France en 1936 renforçait encore les sentiments de méfiance déjà existants (10), et immédiatement après l'indépendance, le parti communiste a été mis hors la loi. « Nous avons foi dans la perfectibilité de l'homme. Il est capable de saisir où est son intérêt et c'est pour cela que nous pensons sur les mentalités pour amener les hommes à agir eux-mêmes conformément à l'intérêt général ». Ainsi Bourguiba définissait sa conception des structures sociales (11). Dans les manuels, l'image du socialisme n'est guère attirant ; A la question « Qu'est-ce-qu'une Démocratie Populaire ? » le manuel répond : « C'est un régime où la vie politique est le monopole du parti communiste, qui pour réaliser le socialisme, suit l'exemple de l'URSS, où les organisations syndicales servent de « courroie de transmission » pour assurer la popularité des mots d'ordre du Parti. Des réformes agraires efficaces sont réalisées suivies, à bref délai, d'une

politique de collectivisation. Les industries, le crédit, le commerce sont progressivement nationalisés. Une planification, imitée de la planification soviétique, assure le progrès économique. Les résultats sont remarquables dans le domaine industriel, médiocres en général sur le plan agricole ; mais l'atmosphère est lourde, car la dictature du Parti est pesante, d'autant plus que souvent les paysans résistent à la collectivisation. Les procès politiques liquident les oppositions internes» (12).

Si la Tunisie actuelle compte des historiens qui ne partagent pas à tout point de vue cette vision officielle, la monopolisation par l'Etat de l'enseignement et la censure à laquelle les manuels sont soumis font que rien de cela ne pénètre dans les classes. Pour les enseignants, évaluer d'une façon critique l'évolution récente de la Tunisie comporte le risque de perdre son poste. La diversification des idées ne se fait pas dans les textes officiels mais dans la façon dont elles sont reçues par les élèves. L'enquête sur la perception de l'enseignement de l'histoire a révélé certaines attitudes et il suffit de séjourner quelque temps dans le pays pour constater que les visions historiques ne sont pas aussi monolithiques et étatiques que les manuels et les programmes pouvaient le faire croire.

I. LES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE.

1) *Programme 1949 - Cours Moyen des Ecoles Françaises* (1).

Histoire de la Tunisie et de l'Afrique du Nord.

— La période antique : les Berbères, Carthage, la domination romaine.
— La Tunisie du VII^e au XVI^e siècle : la conquête arabe et ses conséquences, les Aghlabites, les Zirides, l'invasion hilalienne, l'Ifriqiya sous les Hafsides, la civilisation.

— L'Afrique du Nord, en particulier la Tunisie, du XVI^e siècle à nos jours : la domination turque, le commerce et la Cour, les beys husseïnites.

— L'Epoque moderne : influence de la France en Afrique du Nord, consuls et marchands, l'Algérie française.

— Association de la France et de la Tunisie : l'essor économique, les progrès démographiques et sociaux, le développement culturel.

2.) *Programme 1949 - Cours Moyen des Ecoles Franco-Arabes*. (2).

Histoire de France et histoire de la Tunisie.

1) Annibal - 2) Vercingétorix - 3) Un monument romain (en France, en Tunisie) - 4) Clovis - 5) Fondation de Kairouan - 6) Charlemagne, Haroun el Rachid et Ibrahim Ibn el Aghleb - 7) Le château féodal 8) Saint Louis à Carthage - 9) Une réalisation des Hafsides : les souks de Tunis, la Zitouna - 10) Jeanne d'Arc - 11) Charles Quint à Tunis - 12) Gutenberg et Christophe Colomb - 13) Un château de la Loire - 14) Henry IV et Sully - 15) Richelieu - 16) Louis XIV à Versailles - 17) Hussein Ben Ali - 18) La prise de la Bastille et la nuit du 4 Août - 19) Napoléon I - 20) Bugeaud et Abdel Kader - 21) Ahmed Bey - 22) Le métier de Jacquard et la première locomotive - 23) Le siège de Paris - 24) Khasnadar Kheïreddine - 25) Jules Ferry, Roustan - 26) 11 Novembre 1918 - 27) une réalisation d'ordre économique ou social en Tunisie.

3) *Programme 1949 - Cours Supérieur des Ecoles Franco-Arabes* (3).

Histoire de France et histoire de la Tunisie.

1) Les Berbères - Les Phéniciens à Carthage - 2) La conquête de l'Afrique par les Romains - 3) Les Gaulois - La conquête de la Gaule par les Romains - 4) La civilisation romaine en Afrique et en Gaule - 5) Les ruines de l'empire romain - 6) Les Arabes et la conquête de la Méditerranée - 7) Charlemagne - 8) L'Afrique du Nord sous les Aghlabites, les Fatimides - 9) Les Zirides - L'invasion hilalienne - 10) Les Normands en France et en Tunisie - 11) La féodalité en France - 12) Les royaumes de Tunisie, de Tlemcen, de Fez - 13) La prospérité du royaume de Tunis sous les Hafsides - 14) Les Croisades - 15 et 16) Formation de l'unité française : a) Philippe Auguste, Saint Louis, Philippe le Bel ; b) La guerre de Cent ans, Jeanne d'Arc - 17) François I et les Turcs - Les Espagnols et les Turcs en Afrique du Nord - 18) Grandes inventions et grandes découvertes - 19) La Renaissance en Occident - 20) Henri IV et Sully - 21) La domination turque - Les Consulats français en Afrique du Nord - 22) Louis XIII et Richelieu - 23) Louis XIV - Le siècle de Louis XIV - Prééminence des Consulats de France en Tunisie - 24) L'affaiblissement de la monarchie française : Louis XV et Louis XVI - 25) La société fran-

la ruine de la monarchie ; b) La République et l'œuvre des Assemblées
c) La Révolution française : a) la révolution française - 26 et 27) La Révolution française : a)
révolutionnaires - 28) L'Afrique du Nord au XVIII^e - la dynastie Hus-
seinite - 29) L'Empire - Napoléon I - 30) La Restauration - la conquête
de l'Algérie - 31) Ahmed Bey - La Tunisie jusqu'en 1881 - 32) La II^e
République et le Second Empire - 33) La guerre de 1870-71 la III^e Répu-
blique son œuvre - 34) 1914-1918 - 35) Association de la France et de la
Tunisie.

4) *Programme 31-3-1950 - Section Tunisienne de l'Enseignement Se-
condaire (4).*

Cours d'Histoire Islamique :

6e année : Le monde oriental et l'Arabie dans l'Antiquité

5e année : Les débuts de l'Islam jusqu'à la fin de l'époque ommeiyade

4e année : Les Abassides aux II^e et III^e siècles - Conquête de l'Afrique
du Nord et de l'Espagne - La Tunisie après la conquête jusqu'à la fin
des Fatimides.

3e année : Le monde musulman de l'Orient jusqu'à la chute de Bagdad-
Le monde musulman de l'Occident jusqu'à l'avènement des Almohades

2e année : Napoléon en Egypte - Modernisation du monde musulman

1e année : Le monde musulman à l'époque contemporain.

5) *Programme d'histoire musulmane, proposé en 1951 pour toutes les
sections de l'enseignement secondaire. (5)*

6e année : La Tunisie dans la préhistoire ; Carthage avant la première
guerre punique ; les guerres puniques ; l'Afrique romaine jusqu'au pre-
mier siècle ; l'invasion des vandales et les troubles.

5e année : L'Afrique byzantine ; Mahomet et la conquête arabe ; con-
quête de l'Afrique - Kairouan ; Aghlabides, Fatimides, leur civilisation ;
Hilaliens et Hafcides.

4e année : Fin des Hafcides - Espagnols - Turcs ; Tunis au XVII^e et
XVIII^e siècle, vie politique, économique et sociale.

3e année : il est difficile de consacrer du temps à l'histoire tunisienne car
les élèves sont occupés par la préparation du B.E.C.P. Développer un
peu la prise d'Alger et la Tunisie au XIX^e siècle.

2e année : Même programme qu'en 4e année.

1e année : très peu de temps disponible à cause de la préparation du
baccalauréat Développer un peu la période du protectorat.

6) *Programme 1952 - Lycée Ibn Khaldoun (Section moderne Zitou-
na) (6).*

1e et 2e année : Histoire des Arabes avant l'Islam, le Prophète Moham-
med, les Califs, les Ommeyyades, l'histoire de Tunisie avant le Protecto-
rat.

3e année : Monde musulman au Moyen Age et ses relations avec les au-
tres nations ; les Croisades ; l'empire ottoman et la question d'Orient ,
la Renaissance européenne

4e année : la «Nahda» : la renaissance du monde musulman et sa situa-
tion en face des événements mondiaux.

5e année : Histoire contemporaine de 1848 à 1939.

7) *Programme d'Histoire dans l'Enseignement Primaire. (7)*
(depuis octobre 1958)

5e année :

1°) Les premiers siècles de l'histoire :

Aspects de la vie primitive. Les modes de vie de l'homme dans les premiers siècles. Le combat de l'homme contre la nature et le début de la civilisation.

— La civilisation libyenne : quelques aspects⁶: sculptures et pièces ; certains vestiges qu'on retrouve encore aujourd'hui en Tunisie dans la nourriture, le vêtement, l'habitat, la langue. Modes de vie à partir de l'observation de ce qui reste des vestiges de cette civilisation.

— La civilisation carthaginoise : Les Carthaginois ; quelques vestiges des Carthaginois ; Chefs-d'œuvre artistiques de cette civilisation ; Hannibal.

— L'Epoque romaine : Monuments romains (amphitéâtre de El Djem, le théâtre de Dougga, les ruines de Sbeitla, les mosaïques) ; Saint Augustin.

2°) La civilisation islamique :

— Le prophète .Expansion de l'Islam ; Okba ben Nafi,. La fondation de Kairouan.

— Aspects de la civilisation Aghlabide : le Ribat de Sousse et celui de Monastir ; les remparts de Sfax ; la mosquée de Kairouan ; la grande mosquée de Sousse et de Sfax ; la grande mosquée de Tunis ; Ibrahim Ben Aglab.

— Aspects de la civilisation fatimide : Mahdia - Mansourah, près de Kairouan ; le Mahdi 'Ubayd Allah.

— Aspects de la civilisation hafside⁶: le palais du Bardo, la mosquée de la Kasbah, la mosquée de Sidi ben Arous etc. Les échanges commerciaux, les fondouks des commerçants étrangers, l'organisation de la douane, les souks de la Médina.

3°) Les relations entre l'Orient et l'Occident :

— Les croisades (un bref aperçu)

— Inventions et découvertes : le papier, l'imprimerie, la poudre, la boussole : le progrès des voyages maritimes et la découverte du nouveau monde.

— Les rivalités pour l'occupation de l'Afrique du Nord : bref aperçu sur Sinan Pacha, Hamouda Pacha, la dynastie husseinite.

— La prépondérance française en Afrique du Nord : la conquête de l'Algérie, ses prolongements par le protectorat sur la Tunisie puis le Maroc.

— L'époque du Protectorat en Tunisie : le pouvoir entre les mains de l'étranger. Aspects de l'action de la France dans le pays.

4°) L'Indépendance.

— Le combat national pour l'indépendance ; Habib Bourguiba

— L'Indépendance. La république tunisienne.

6e année :

1) Histoire de Carthage : les grands événements

2) La vie quotidienne à Carthage

3) La Tunisie à l'époque romaine : l'organisation et la vie

4) L'Afrique romaine

5) La conquête de l'Afrique du Nord et de l'Espagne et l'expansion

- de l'Islam dans ces pays
- 6) La Tunisie au IV^e siècle, la civilisation aghlabide.
 - 7) Les Fatimides en Tunisie et en Afrique du Nord
 - 8) Les Sanhajites L'invasion hilalienne et ses conséquences
 - 9) L'Unification du Maghreb par les Almohades
 - 10) Les croisades et l'économie méditerranéenne au XII^e siècle
 - 11) Les Hafsides et leur civilisation
 - 12) Les grandes découvertes Les empires coloniaux espagnol et portugais
 - 13) La Tunisie ottomane au XIV^e siècle
 - 14) La Tunisie sous la dynastie husseinite
 - 15) Les transformations économiques et sociales en Europe La révolution industrielle
 - 16) La colonisation et le partage du monde
 - 17) La Tunisie au XIX^e siècle Les premières tentatives de réforme, l'établissement du protectorat français
 - 18) La première guerre mondiale ses causes son extension ses conséquences
 - 19) Développement du mouvement national tunisien jusqu'en 1939
 - 20) La deuxième guerre mondiale Ses conséquences
 - 21) Le mouvement de libération des peuples colonisés
 - 22) La Lutte de la Tunisie pour l'indépendance Le leader Habib Bourguiba et l'indépendance
 - 23) La Tunisie d'aujourd'hui et le gouvernement du président Bourguiba Ses réalisations

8) *Programme d'Histoire dans l'Enseignement Secondaire (8)*
(à partir d'octobre 1958)

Première Année : L'Antiquité

Histoire et préhistoire

Introduction géographique à l'étude des peuples de l'Orient

L'Égypte le pays les grandes phases de son histoire

La civilisation égyptienne monuments et religions

La civilisation égyptienne la société la vie quotidienne

Les peuples de la Mésopotamie Akkadiens, Assyriens

Les Hébreux

Les peuples de la mer Crétois et Phéniciens

La Grèce la Grèce archaïque

La Grèce classique les cités et l'expansion grecque

La Grèce classique la civilisation

L'Iran antique

Alexandre et la civilisation hellénistique

L'Afrique du Nord le pays, les habitants avant Carthage

L'Afrique du Nord les grandes phases de son histoire jusqu'au Vandales

La formation de la puissance carthaginoise

La civilisation carthaginoise

L'Italie et le développement de Rome

Rome contre Carthage Berbères et Romains

La civilisation romaine à la fin de la République

L'Empire romain

La civilisation de l'Afrique du Nord à l'époque romaine :
les institutions.

La civilisation de l'Afrique du Nord à l'époque romaine :
la vie quotidienne

Le Christianisme et son expansion

Les grandes invasions et la chute de l'Empire romain

Justinien et la civilisation byzantine

Vandales et Byzantins en Afrique du Nord

L'Héritage de l'Antiquité.

Deuxième Année : Le Haut Moyen-Age (VI^e - XI^e siècles) :

L'Arabie dans l'Antiquité et avant Mohammed

Les pays voisins de l'Arabie avant Mohammed : Syrie, Mésopotamie, Iran.

Mohammed et l'Islam : le Prophète, sa vie, son œuvre.

Mohammed et l'Islam : le Dogme, la Loi, le Culte

Les Khalifes Rachidiens et la conquête arabe (632-665)

Les Ommeyyades : le khalifat

Les Ommeyyades : la civilisation

L'Occident barbare.

La conquête de l'Afrique du Nord et de l'Espagne.

Les Abbassides : l'expansion musulmane

Les abbassides : la civilisation

Les royaumes maghrébins au IX^e siècle.

La civilisation aghlabite

Charlemagne et l'Europe carolingienne

La décadence de l'empire carolingien et la formation de la féodalité

L'Espagne ommeyade jusqu'à la fin du XI^e siècle.

L'Espagne ommeyade : la civilisation.

Les Fatimides en Afrique du Nord

L'Egypte fatimide

La civilisation byzantine au X^e siècle

Le Proche Orient musulman et ses problèmes aux X^e et XI^e siècles

L'invasion turque et l'empire seljoukide

Les Sanhadjites

L'invasion hilalienne et ses conséquences

La société féodale au XI^e siècle : L'Eglise et les Clercs.

La société féodale au XI^e au XI^e siècle : les seigneurs et les classes populaires.

Orient et Occident à la fin du XI^e siècle.

Troisième Année : Le Moyen Age et le début des temps modernes

Les Almoravides et les Almohades : le Maghreb unifié

Les Almohades : doctrine et vie religieuse ; l'Etat et la Société

Les Almohades : vie intellectuelle et artistique

Les Croisades et l'économie méditerranéenne au XII^e siècle

Les conflits de l'Occident féodal au XII^e siècle (Eglise et féodalité : Angleterre et France ; Empire germanique).

La civilisation de l'Occident féodal au XII^e siècle (la colonisation agricole ; les communes, l'art romain).

L'Europe orientale : Russes, Byzantins, Bulgares et Serbes

Les contacts de civilisation entre l'Islam et l'Extrême Orient ; l'expansion

sion mongole (XII - XIV^e siècles)
 L'essor de l'Occident au XIII^e siècle les Etats
 La civilisation occidentale au XIII^e siècle (la société, les métiers, les universités, l'art gothique)
 L'Etat hafside
 La civilisation hafside
 Le Maroc et l'Espagne du XIII au XV siècles
 Les crises de l'Occident au XIV^e siècle
 L'Egypte des Mameluks
 La décadence byzantine et la conquête ottomane
 La civilisation italienne au XV^e siècle
 La Méditerranée au XV siècle la vie économique
 L'hégémonie ottomane en Orient (1440-1522)
 La civilisation ottomane le siècle de Soleyman
 L'achèvement des nations d'Occident^e Angleterre, Espagne, France
 Les grandes découvertes et l'élargissement du monde
 La formation des empires coloniaux (Portugais, Espagnols)
 Humanisme et réforme
 L'Algérie et la Tunisie à la veille de l'intervention turque
 Le Maroc au XVI^e siècle
 Les luttes pour l'hégémonie européenne^e Empire germanique, Espagne, France Le monde à la fin du XVI^e siècle

Quatrième Année (Section Lettres : La fin des temps modernes (fin du XVI^e siècle début du XIX^e siècle))

Première trimestre

L'hégémonie espagnole en Europe L'empire ottoman et ses problèmes au XVII^e siècle L'Afrique du Nord Ottomane l'Algérie au XVII^e siècle - L'Afrique du Nord ottomane la Tunisie au XVII^e siècle - Le Maroc sous les Saadiens - Les difficultés de la monarchie française (1599-1661) - Les Provinces Unies et l'Angleterre jusqu'en 1714 - L'apogée de la monarchie française Louis XIV La civilisation classique en Europe Les lettres et les arts La civilisation classique en Europe la société et la vie économique Les crises européennes au XVII^e siècle Deuxième trimestre

L'Europe au début du XVII^e siècle (tableau général) - L'Angleterre au XVIII^e siècle le régime parlementaire - La France sous Louis XV - Les progrès scientifiques au XVIII^e siècle Les techniques nouvelles et le prémachinisme Les transformations économiques et sociales au XVIII^e siècle Les philosophes et les idées nouvelles - L'Art européen au XVIII^e siècle Le despotisme éclairé en Europe centrale Le développement de la puissance russe Le déclin ottoman et les convoitises des puissances L'Afrique du Nord au XVIII^e siècle le Maroc Alouite - L'Afrique du Nord au XVIII^e siècle le deylik d'Alger et la Tunisie husseinite Les rivalités maritimes et coloniales au XVIII^e siècle - Le soulèvement des colonies anglaises d'Amérique et la formation des Etats Unis

Troisième trimestre

L'Europe à la veille de la Révolution française - Les origines de la Révolution française la crise de l'Ancien Régime (1774-1789) - 1789 Les Etats Généraux et les journées révolutionnaires - La monarchie constitutionnelle, la chute de la royauté La Convention et le Gouvernement ré

volutionnaire (1792-1794) La réaction thermidorienne et le Directoire
L'œuvre de la Révolution - La Révolution française et l'Europe - Bona-
parte et l'établissement du despotisme - La monarchie impériale - Napo-
leon et la formation du Grand Empire Angleterre face au système na-
poleonien L'Europe à l'époque napoléonienne - La chute de l'Empire
et la Nouvelle Europe

Cinquième Année : (Section Lettres) : Le Monde de 1815 à 1914

— Le Monde en 1815 L'Europe du Congrès de Vienne - Les forces nou-
velles dans le monde
— Réaction et révolution Mouvements nationaux et libéraux en Euro-
pe de 1815 à 1848 L'émancipation de l'Amérique Latine
— Les révolutions de 1848 et la victoire de la réaction - L'Unité italien-
ne et l'unité allemande Les transformations économiques et sociales
en Europe de 1815 à 1870 Le progrès scientifique et technique La
révolution industrielle - La société bourgeoise - Le socialisme et le mou-
vement ouvrier La vie intellectuelle et artistique
L'expansion européenne à l'époque du libéralisme économique - L'his-
toire intérieure des grandes puissances européennes jusque vers 1871
La France La Grande Bretagne La Russie
— Les Etats unis jusqu'à la Reconstruction - La décadence de l'Empire
ottoman et les tentatives de réforme intérieure pendant la première moi-
tié du XIX^e siècle

Mohammed Ali et l'essor de l'Egypte L'Afrique du Nord en 1830
La conquête de l'Algérie - Les réformes en Tunisie jusqu'à la révolution
de 1864 - Le Maroc au XIX^e siècle - Les nouveaux aspects de la vie
économique de 1871 à 1914 L'impérialisme caractères généraux -
L'évolution des idées de 1871 à 1914 - L'Europe bismarckienne - L'éta-
blissement du protectorat français en Tunisie - L'occupation de l'Egypte
La renaissance arabe et le mouvement des idées dans le Moyen Orient
pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle - Le partage du monde La
Chine et le Japon du milieu du XIX^e siècle à 1914 L'établissement du
protectorat au Maroc L'évolution intérieure des grandes puissances
jusqu'en 1914 La Grande Bretagne - La France L'Allemagne - La
Russie - Les Etats Unis - Les origines de guerre de 1914 nouveaux
équilibres diplomatiques et crises européennes Le monde en 1914

Sixième Année (Section Lettres) : Le Monde de 1914 à nos jours

Le Monde en 1914 La première guerre mondiale - La Révolution de
1917 en Russie et les événements révolutionnaires en Europe centrale
Les traités de paix La SDN La dislocation de l'Empire ottoman la
Turquie kémaliste La formation des Etats arabes (1918-1924) - Les
problèmes européens de 1918 à la crise le déclin de l'Europe - L'évo-
lution intérieure des Etats (France, Grande Bretagne Italie, Allemagne,
Europe centrale et Orientale) Les relations internationales Les Etats
Unis jusqu'à la crise - L'U R S S jusqu'en 1928 - La crise de 1929
aspects économiques - conséquences sociales et politiques - L'Europe de
la crise à la guerre dictatures et démocraties Grande Bretagne, France,
Allemagne, Italie, Espagne

Les Etats Unis le New Deal - L'U R S S et les plans quinquennaux -
La Chine et le Japon entre les deux guerres - Le Moyen Orient de 1924

à 1939 - La domination française en Afrique du Nord - Le développement du mouvement national en Afrique du Nord (jusqu'en 1939) - La guerre de 1939 - 1945 Transformations techniques - Nouveaux aspects économiques et sociaux - Problèmes politiques - Le mouvement intellectuel et artistique pendant la première moitié du XX^e siècle - Le mouvement d'émancipation des peuples dépendants - La révolution chinoise - Le Moyen Orient depuis la guerre - La lutte pour l'indépendance en Afrique du Nord (depuis la guerre) - L'indépendance de la Tunisie et du Maroc Le problème algérien Le monde contemporain

9) *Programme d'Histoire dans l'Enseignement secondaire*
(à partir d'octobre 1965) (9)

Premières Année : L'Antiquité

Histoire et préhistoire - Introduction géographique à l'étude des peuples de l'Orient - L'Egypte le pays, les grandes phases de son histoire - La civilisation égyptienne monuments et religion - La civilisation égyptienne - La société et la vie quotidienne - Les peuples de la Mésopotamie Sumériens, Akkadiens, Assyriens La civilisation mésopotamienne - Les Hébreux Les peuples de la mer Crétois et Phéniciens - La Grèce archaïque - Athènes du VIII^e au V^e siècle - La religion grecque croyance, mythes rites et fêtes - La civilisation grecque au V^e siècle la vie quotidienne, les lettres, les arts L'Iran antique - Alexandre et la civilisation hellénistique - L'Afrique du Nord le pays, les habitants avant Carthage La formation de la puissance carthaginoise - La civilisation carthaginoise L'Italie et le développement de Rome Rome contre Carthage Berbères et Romains - La civilisation romaine à la fin de la République - L'Empire romain La civilisation de l'Afrique du Nord à l'époque romaine les institutions La civilisation de l'Afrique du Nord à l'époque romaine la vie quotidienne Le christianisme et son expansion - L'Héritage de l'Antiquité

Deuxième Année :

1) Orient et Occident chrétiens pendant le haut Moyen Age Les grandes invasions et la chute de l'Empire Romain - L'Occident barbare - Charlemagne et l'Empire carolingien - La décadence de l'Empire carolingien et la formation de la féodalité - L'Empire byzantin et sa civilisation - Le redressement byzantin et les pays slaves du IV^e au XI^e siècle - Vandales et Byzantins en Afrique du Nord

2) L'Islam et les débuts du monde musulman L'Arabie préislamique Naissance de l'Islam Le prophète à la Mecque et à Médine (2 h) Les Khalifes rachidiens la conquête arabe et l'évolution intérieure (2 h) L'Empire Ommeyyade le khalifat et l'expansion musulmane la civilisation

3) L'Apogée du Monde musulman La révolution abbasside le khalifat et son évolution La vie quotidienne à Bagdad au IX^e siècle - La civilisation abbasside - La conquête arabe du Maghreb et de l'Espagne Les royaumes maghrébins au IX^e siècle - La civilisation aghlabite - Les Fatimides en Afrique du Nord L'Egypte fatimide - L'Espagne musulmane jusqu'au milieu du XI^e siècle - La civilisation de l'Espagne ommeiyade Les Sanhajites et l'essor de l'Ifrikya

pour le Maghreb et l'Egypte où on donnera plus de détails, le partage du monde sera traité en une vaste synthèse) - Le partage du Nord de l'Afrique Tunisie, Egypte, Maroc - Le partage de l'Afrique noire - L'impérialisme en Asie

Les premières réactions devant l'impérialisme le mouvement de Renaissance du monde islamique - la révolution chinoise 1911.

Les types d'évolution politique et sociale fonctionnement du régime parlementaire en France et en Grande Bretagne - l'empire allemand sous Guillaume II - la Russie tsariste - l'essor du capitalisme américain.

2) *Les crises du Monde Capitaliste* (20 h)

La première guerre mondiale les causes, les conditions, les grandes phases - les traités de paix, la S.D.N.

La dislocation de l'Empire ottoman et le Moyen Orient entre les deux guerres la révolte arabe - la Turquie kémaliste - la formation des états arabes - le Moyen Orient jusqu'à la deuxième guerre mondiale - La Révolution soviétique - la Révolution de 1917, la troisième Internationale, l'U.R.S.S. jusqu'à la deuxième guerre mondiale - Le déclin de l'Europe - la crise de l'Europe après la première guerre mondiale - l'établissement du fascisme en Italie La crise de 1929 explication - conséquences économiques et sociales

Les conséquences politiques de la crise de 1929 les réactions dans les Démocraties (New Deal, Front Populaire) - L'Allemagne national-socialiste - les causes de la deuxième guerre mondiale - Le développement du mouvement national au Maghreb Tunisie, Algérie, Maroc La Chine de 1914 à la deuxième guerre mondiale - La deuxième guerre mondiale les grandes phases les conséquences matérielles - les changements territoriaux - l'O.N.U.

3) *Le monde contemporain* (6 h)

Sauf en ce qui concerne l'indépendance des pays du Maghreb qui sera traitée de façon détaillée (en particulier la Tunisie), cette période pour laquelle le recul historique nous manque sera étudiée à grands traits Rappelons que les transformations des structures agraires, l'industrialisation, la planification tant pour le Maghreb ou l'Orient arabe que pour l'Inde ou la Chine sont étudiées en Géographie

La division du monde en deux blocs - L'Emancipation des peuples dépendants - le Tiers Monde (on consacra au moins trois heures à l'indépendance des trois pays du Maghreb)

10) *Programme d'Histoire dans l'Enseignement secondaire (à partir de 1970)* (10)

1^{er} Cycle

Première année :

Histoire et Préhistoire La Tunisie avant Carthage le pays, les habitants leurs genres de vie Peuples et civilisation d'Orient L'Egypte - La Mesopotamie Hébreux et Phéniciens - Carthage Fondation et essor de Carthage - Institutions, économie, société, vie culturelle

La Grèce La Grèce antique - La Grèce classique - Alexandre et la civilisation hellénistique -

Carthage et Rome Les royaumes berbères - Rome naissance et formation de l'Empire - Les Guerres puniques - La Tunisie en temps des Romains - Vandales et Byzantins -

Naissance et expansion de l'Islam l'Arabie pre-islamique - Le Prophète, sa vie, son œuvre - Les Califes rachidiens Omayyades et Abbassides Le Califat et la formation de l'empire - La civilisation.
La Tunisie, pays musulman la fondation de Kairouan et l'essor de l'Ifriquya - les fatimides et les Zirides - La civilisation ifriqyenne à l'époque de Al Muizz - les migrations hilaliennes et leurs conséquences

Deuxième année :

Tunis et les principales ifriqyennes au XI^e siècle Les Almoravides et les Almohades - La Tunisie hafside Histoire politique et institutions - La civilisation - Les croisades
Turcs et Espagnols en Tunisie le duel hispano-turc, la conquête ottomane le siècle de Souleyman
Les transformations de l'Europe au XVI^e siècle L'Europe médiévale - l'Eglise et la féodalité - Expansion et recul de l'Europe du XIII^e XV^e siècle - Les grandes découvertes - Transformations de l'économie et de la société européenne
La Tunisie des deys et beys mouradites - l'Algérie et le Maroc au XVI^e siècle - Les transformations de l'Europe aux XVII^e et XVIII^e siècles Transformations économiques et sociales - les régimes politiques parlementarisme et monarchie absolue - La Tunisie et le monde musulman au XVIII^e siècle La Tunisie husseinite jusqu'en 1830 L'Empire ottoman L'Algérie jusqu'en 1830 - Le Maroc alaouite

Troisième année :

1) La Tunisie, le Maghreb et l'Europe vers 1830 La révolution industrielle et l'expansion européenne - Conquête et colonisation de l'Algérie La Tunisie situation intérieure et internationale -
2) La Tunisie de 1837 à 1881 Tentative de réforme et crise financière - L'Insurrection de 1864, ses causes et ses conséquences Le gouvernement de Khereddine L'établissement du protectorat
3) Colonisation française en Tunisie la domination politique - l'exploitation économique - les transformations sociales
4) Le mouvement national jusqu'en 1934 - La Nahda - les Jeunes Tunisiens - la première guerre mondiale, causes et conséquences Le Destour Bourguiba et la naissance du Néo-Destour
5) Le Mouvement national de 1934 à l'Indépendance - Le Néo-Destour de 1934 au 9 avril 1938 - La deuxième guerre mondiale et ses conséquences - Le mouvement syndical de M'hamed Ali, à Farhat Hached - La marche vers l'indépendance - La Tunisie indépendance
6) Le Maghreb et le Machrek contemporains Le mouvement national marocain le mouvement national algérien - le problème palestinien

2e Cycle option lettres

Quatrième année :

1) La Tunisie pendant l'antiquité et le Moyen Age - La préhistoire - Carthage fondation et expansion La civilisation carthaginoise - les guerres puniques - La Tunisie à l'époque romaine Institutions - économie, société - Vandales et Byzantins - La conquête arabe (2 h) Les Aghlabites (2 h) Les Fatimides et les Sanhaja (2 h) les migrations hilaliennes et la conquête almohade - Les Hafside (2 h)

2) Le monde musulman aux XVI^e et XVII^e siècle l'apogée de l'empire ottoman Souleyman - le conflit hispano-turc en méditerranée (2 h.) - L'Algérie des deys - La Tunisie des deys et beys mouradites (2 h) - Le Maroc

3) Le monde occidental au XVI^e siècle les grands voyages de découvertes - les premiers empires coloniaux - les transformations de l'économie et de la société - humanisme et renaissance (2 h) - Réforme et contre-réforme

4) Le monde occidental au XVII^e siècle le développement de l'économie marchande et maritime - la société européenne au 17^e siècle - les Provinces Unies au 17^e siècle - l'Angleterre au 17^e siècle - La monarchie absolue en France (2 h) - La civilisation classique (2 h.)

Cinquième année : 1705 - 1830

Introduction Le monde au début du 18^e siècle.

1) Le monde musulman du début du 18^e siècle au début du 19^e siècle L'Empire ottoman (2 h) - La Tunisie husseinite . (4 h) - L'Algérie des deys (2 h) - Le Maroc alaouite (1 h.)

2) Le monde occidental au 18^e siècle Les transformations économiques et sociales * (2 h) - Le mouvement des idées (2 h) - Les rivalités maritimes et coloniales (1 h) - La naissance des Etats Unis d'Amérique (1 h) - Le parlementarisme en Angleterre (1 h) - Les nouvelles puissances de l'Est et du Centre de l'Europe (1 h) - Le despotisme éclairé (1 h) - La crise de la monarchie absolue en France (1 h)

3) La Révolution française et l'Empire Les Causes - La révolution bourgeoise et le mouvement populaire - 1789-1792 - Succès et échecs de la République démocratique 1792-1794 - Difficultés de la République bourgeoise Bonaparte , Bonaparte et l'Egypte Du Consulat à l'Empire Napoléon et l'Europe La chute de Napoléon

4) Le monde au début du 19^e siècle L'Europe après Napoléon - Le Congrès de Vienne , (1 h) - L'Expansion européenne après les Guerres de la révolution et l'Empire (1 h) L'Indépendance de l'Amérique Latine (1 h) - l'Asie au début du 19^e siècle (1 h)

Sixième année :

Le monde Islamique au début du 19^e siècle L'Empire Ottoman au début du 19^e siècle Le maghreb au début du 19^e siècle - La Tunisie au début du 19^e siècle

L'Europe en 1815 - Réaction et révolution en Europe de 1815-1848 - L'Egypte de Mhamed Ali (2 h) - L'Unité italienne (2 h) - L'Unité allemande (2 h)

La Révolution industrielle et ses conséquences Progrès des sciences et des techniques - Le machinisme et la révolution des transports - L'Economie capitaliste - Le socialisme et le mouvement ouvrier

L'Evolution intérieure des Etats de 1850 à 1914 Les Etats Unis (2 h) La France Second Empire et Troisième République (3 h) - La Russie tsariste (2 h)

Le Maghreb au 19^e siècle La conquête de l'Algérie (2 h) - La Tunisie de 1830 à 1881 (5 h)

L'Impérialisme Causes et méthodes (1 h) - L'Impérialisme en Afrique blanche (2 h) - L'Impérialisme en Afrique noire (2 h) - L'Impéria-

lisme en Asie : (2 h.) - Les réactions contre l'impérialisme - La Nahda : (2 h.) - La Révolution chinoise de 1911 : (1 h.) - Les relations internationales et la marche vers la guerre : (2 h.)

Septième année :

Introduction : La première guerre mondiale : Les causes, les grandes phases, les conséquences (3 h.) - La révolution russe et la Russie soviétique jusqu'en 1939 : (3 h.) - La Turquie et le Proche Orient entre les deux guerres : (4 h.).

Le Mouvement National des origines à 1935 : La Colonisation et ses conséquences - La Nahda et le Mouvement Jeune Tunisien - La lutte contre le colonialisme, le Destour et le mouvement syndicaliste.

Les crises des démocraties entre les deux guerres : Le Facisme en Italie La crise économique de 1929 - Le Nazisme - Les démocraties et la Crise : New Deal et Front Populaire : (2 h.) -

Les relations internationales de 1929 à 1939 ; les causes de la deuxième guerre mondiale : (2 h.).

La Décolonisation : Les Causes générales - Le Néo-Destour de 1934 au 9 avril 1939 - de 1938 à 1952 - de 1952 à 1956 -

L'achèvement de l'Indépendance 1956 à 1964 - Le mouvement syndical de M'hamed Ali à Farhat Hached - Le Mouvement National marocain : (2 h.) - Le Mouvement National Algérien : (2 h.) - Le Proche Orient depuis la 2^e guerre mondiale : Le problème palestinien : (2 h.) - La décolonisation en Asie et en Afrique : (2 h.) - Les problèmes politiques du Monde contemporain : (2 h.).

11) *Programme d'Histoire pour les Ecoles Normales. (depuis 1970). (11)*

I Première année :

1) La Tunisie avant la conquête arabe.

a) Les Berbères avant Carthage : (1 h.)

b) L'Histoire de Carthage : (2 h.) - Les Phéniciens et la fondation de Carthage - Le Développement et l'essor de Carthage - La civilisation carthaginoise et son rayonnement.

c) Les royaumes berbères : (2 h.)

d) L'Afrique du Nord à l'époque romaine : (4 h.) l'expansion romaine la résistance berbère à la domination romaine - la civilisation romaine.

e) Les Vandales en Tunisie : (1 h.)

f) Les Byzantins en Tunisie : (1 h.)

2) La Tunisie au début de l'époque musulmane.

a) La conquête arabe en Afrique du Nord et en Andalousie : (3 h.)

b) L'Ere des gouverneurs : (1h.)

c) Les royaumes magrébins au IX^e siècle : (2 h.)

d) Les Aghlabites : (4 h.) - Histoire politique - La civilisation

e) Les Fatimides : (2 h.)

f) Les Sanhajites et l'essor de l'Ifrikia : (2 h.)

II Deuxième année :

1) Les nouveaux visages de la Tunisie à l'époque musulmane.

a) L'invasion hilaliene et ses conséquences : (2 h.)

b) Les almoravides : histoire politique : (1 h.)

c) Les almohades : (3 h.) - Unification du Maghreb - La civilisation al-

mohade - La civilisation andalouse et son influence au Maghreb.

d) Les royaumes de Tlemcen et les Mérinides : (2 h.)

e) Les Hafsides : (6 h.) - L'Histoire politique et institutions - La civilisation - L'essor de la ville de Tunis.

f) Les croisades et leurs conséquences.

2) La Tunisie entre l'Orient et l'Occident au début des temps modernes

a) la rivalité hispano-turque en Tunisie : (6 h.) - les grands voyages de découvertes et leurs conséquences - l'empire ottoman ; son apogée sous Soliman le Grand - la rivalité hispano-turque dans la mer méditerranée en particulier en Tunisie.

b) La Tunisie au début de la période turque : (8 h.) - La Tunisie et l'Algérie au temps des deys - L'émigration andalouse et ses conséquences - la Tunisie au temps des beys mouradites - le Maroc sous les Saadiens - l'Europe au XVII^e siècle - La monarchie absolue - La civilisation européenne.

Conclusion : La Tunisie à la fin de l'époque mouradite.

III Troisième année : De l'indépendance à la colonisation.

1) La Tunisie husseinite jusqu'au début du XIX^e siècle : (10 h.) - la décadence turque - histoire politique et institutions en Tunisie - L'Evolution économiques et sociale en Tunisie - L'Algérie à la veille de la conquête française - Le Maroc alaouite - Le mouvement des idées au «siècle des lumières» en Europe - les révolutions en Europe, en particulier la révolution française.

2) La Tunisie et le Maghreb vers 1830 : (8 h.) - la conquête de l'Algérie situation intérieure et internationale de la Tunisie en 1837 - la révolution industrielle et l'expansion européenne - les rivalités à propos de la Tunisie

3) La Tunisie de 1837 jusqu'à l'occupation : (10 h.) - les tentatives de réforme - la crise financière et la révolte de 1864 - la banqueroute tunisienne et la mise en tutelle du pays - le gouvernement de Khéreddine ; les réformes - l'établissement du protectorat : les traités.

IV Quatrième année : De la colonisation à l'Indépendance.

1) La colonisation française en Tunisie : (4 h.) - la domination politique l'exploitation économique - l'évolution sociale, la politique scolaire - l'établissement du protectorat française au Maroc.

2) Le mouvement national tunisien jusqu'à 1934 ; (10 h.) - «En Nahdha» dans le monde musulman et les «Jeunes Tunisiens».

La première guerre mondiale - Le Destour - Mohamed Ali et la première expérience syndicaliste tunisienne - Bourguiba et la naissance du néo-destour. - dislocation de l'empire ottoman et la formation des états arabes ; le problème palestinien.

3) Le Mouvement National de 1934 jusqu'à l'indépendance : (10 h.)

Le néo-destour de 1934 au 9 avril 1938 - La deuxième guerre mondiale ; la campagne de Tunisie - Farhat Hached et le mouvement syndical - La marche vers l'indépendance : La Lutte, L'autonomie, L'indépendance

4) La Tunisie au lendemain de l'indépendance : (4 h.) - la concrétisation de l'indépendance - l'évacuation du territoire - la décolonisation économique - l'indépendance du Maroc et de l'Algérie.

12) Institut des Hautes Etudes (12)

Licence d'Histoire - Programme 1958-1959

a) *Histoire ancienne* Les religions de l'Orient Ancien (Egypte - Palestine - Syrie Mésopotamie) L'esclavage dans les sociétés antiques (Proche Orient - monde grec - monde romain) Le monde grec de la fin de la période mycénienne à la chute des Pisistratides Rome (vie intérieure et civilisation) de 133 à 44 avant J.C. Le monde romain de 250 à 337.

b) *Histoire du Moyen Age* Les Carolingiens (751-887) La société féodale en France, en Angleterre et en Allemagne de la fin du X^e siècle au milieu du XIII^e siècle L'empire byzantin L'Eglise et la vie religieuse de 1198 à 1304 La vie économique de la péninsule ibérique au XIV^e et XV^e siècles

c) *Histoire moderne et contemporaine* La France au XVI^e siècle Les relations entre les grands pays européens de 1661 à 1774 (relations politiques, économiques, intellectuelles, artistiques et religieuses) La France et la Révolution française de 1786 à 1791 (fin de la Constituante) Les Etats Unis de 1812 à 1898 (histoire intérieure et extérieure) Les relations franco-allemandes de 1874 à 1939

d) *Géographie*

13) Université de Tunis Programme 1960 (13)

1) *Licence d'Histoire*

a) Certificat d'Etudes Supérieures d'Histoire Ancienne

Initiation méthodologique (un semestre) initiation à la bibliographie, étude de la chronologie, technique de l'explication de texte Initiation aux questions sociales et à l'économie politique

Histoire ancienne (2 semestres) les grands empires sémitiques du Proche Orient jusqu'en 539 avant J.C., le monde grec de la fin de la période mycénienne à la chute des Pisistratides, Carthage de 480 à 202, la civilisation romaine à l'époque des Antonins (96-193), l'Afrique du Nord vandale et byzantine (429-698) Epigraphie et paléographie latines en archéologie antique

b) C.E.S. d'Histoire du Moyen Age Relations entre musulmans et Byzantins l'Empire des Francs de 751 à 888, les Fatimides en Ifriqiya et en Egypte de 913 à 1021 les villes marchandes d'Italie au XII^e et XIII^e siècles les Ottomans jusqu'à la bataille d'Ankara en 1402 Epigraphie et paléographie arabes ou archéologie musulmane

c) C.E.S. d'Histoire du Moyen Age Relations entre musulmans et Byzantins l'Empire des Francs de 751 à 888, les Fatimides en Ifriqiya et en Egypte de 913 à 1021 les villes marchandes d'Italie au XIII^e et XIV^e siècles les Ottomans jusqu'à la bataille d'Ankara en 1402 Epigraphie et paléographie arabes ou archéologie musulmane

c) C.E.S. d'Histoire Moderne et Contemporaine La méditerranée ottomane au XVI^e siècle, la crise de l'absolutisme en Europe occidentale dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, la révolution industrielle en Angleterre et en France (1750-1850) la Tunisie de 1855 à 1881, la dislocation de l'Empire ottoman (1908-1924) Travaux pratiques commentaires de textes

2) *Licence de Géographie*

a) C.E.S. de Géographie Physique

b) C.F.S. de Géographie humaine

c) C.E.S. de Géographie régionale

d) C.E.S. d'Histoire (mention géographie) : La vie rurale dans l'Afrique du Nord antique : les villes d'Orient au Monyen Age du milieu du VIII^e à la fin du XII^e siècle ; les villes d'Occident au Moyen Age du XI^e au début du XIV^e siècle ; la Méditerranée ottomane au XVI^e siècle la révolution industrielle en Europe occidentale (1750-1850) ; les questions méditerranéennes de 1878 à 1939.

3) *Licence d'Histoire et de Géographie* :

a) C.E.S. d'Histoire ancienne et médiévale : Le monde grec de la fin de la période mycénienne à la chute des Pisistratides ; la civilisation romaine sous les Antonins (96-193) ; Musulmans et Byzantins de 660 à 833 ; les Fatimides en Ifriqiya et en Egypte (913-1021) ; les villes marchandes d'Italie au XI^e et XIII^e siècle.

b) C.E.S. de Géographie générale

c) C.E.S. d'Histoire moderne et contemporaine ; cf. supra

d) C.E.S. de géographie régionale.

14) *Université de Tunis. Licence d'Histoire (Programme 1967) (14).*

a) C.E.S. d'Histoire Ancienne : Les origines et l'évolution de la Cité grecque jusqu'à la fin du VI^e siècle avant J.C. ; le monde grec d'occident, du début de la colonisation jusqu'à la fin de la République romaine ; la civilisation égyptienne au premier millénaire avant J.C. Institutions et vie politique dans le monde romain sous les Flaviens et les Antonins. L'Afrique, de la tétrarchie à la conquête byzantine.

b) C.E.S. d'Histoire du Moyen Age : Le bassin occidental de la Méditerranée du V^e au milieu du VIII^e siècle ; le monde carolingien de 751 à 888 ; la civilisation du Proche Orient byzantin et islamique du IX^e siècle à la fin du XI^e siècle ; les paysans et la vie rurale en Occident du début du IX^e siècle à la fin du XIII^e siècle ; L'Asie Mineure et les Balkans du milieu du XIII^e siècle à la fin du XV^e siècle.

c) C.E.S. d'Histoire moderne et contemporaine : La France pendant le règne personnel de Louis XIV (1661-1715) ; sociétés et institutions dans l'Empire Ottoman du XVI^e au XVIII^e siècle ; l'expansion coloniale italienne (1911-1939) ; la Tunisie au XIX^e siècle ; le libération en France (1814-1875).

d) C.E.S. de Géographie (mention histoire).

15) *Programme 1968-1969 : (15).*

a) C.E.S. d'Histoire du Moyen Age : Archéologie musulmane ; le Proche Orient byzantin et islamique du début de l'Islam jusqu'à 750 après J.C. ; les Carolingiens et le Proche Orient ; l'Europe au XIV^e et XV^e siècle ; les Arabes en Méditerranée de 827 à 960.

b) C.E.S. d'Histoire moderne et contemporaine : La vie économique de l'Europe du XVI^e au XVIII^e siècle ; la Tunisie au XVIII^e et XIX^e siècle ; La révolution française ; la Tunisie de 1835 à 1881 ; le monde de 1919 à 1939 ; le Maghreb entre les deux guerres.

16) *Programme d'Enseignement d'Arabe pour tous les établissements de l'enseignement supérieur. (16) (à partir de 1968-1969)*

Cet enseignement est dispensée sous forme d'explications de textes et de conférences sur les trois sujets suivants :

I - Histoire du Mouvement National Tunisie.

Chapitre 1 : La Tunisie avant le Protectorat.

- 1) La Tunisie au XIX^e siècle
- 2) La crise tunisienne à la fin du XIX^e siècle
- 3) Les Réformateurs tunisiens

Chapitre 2 : La Tunisie depuis l'installation du Protectorat jusqu'à l'indé-

- 4) Les débuts du Mouvement National Tunisien (1881-1919)
- 5) Le Parti Libéral Constitutionnel tunisien et le Mouvement syndical (1919-1930)
- 6) La Tunisie de 1930 à 1934 et la fondation du Néo-Destour
- 7) Le Néo-Destour du Congrès de Ksar-Hellal jusqu'à la deuxième guerre mondiale.
- 8) La marche de la Tunisie vers l'indépendance (1945-1955)

II - Etude de la pensée islamique et de la civilisation arabo-musulmane

- 1) Les fondements de la pensée islamique
- 2) Les problèmes de la philosophie musulmane
- 3) La langue arabe et ses problèmes, les lexiques, l'imprimerie.
- 4) Les centres d'enseignement dans le monde arabe.
- 5) L'Histoire et la Géographie chez les Arabes.
- 6) La Sociologie : Ibn Khaldoun et son école
- 7) Les Lettres et les Arts chez les Arabes
- 8) Les mouvements réformistes dans le monde musulman et particulièrement en Tunisie.

III - Histoire des Sciences dans le Monde Musulman.

- 1) Les sources de la Science arabe.
- 2) Traduction des ouvrages scientifiques en langue arabe : les centres de traduction.
- 3) Participation des Musulmans au développement des Sciences : la tendance humaniste dans la science arabe.
- 4) Les savants arabes les plus célèbres au Machrek et au Maghreb.
- 5) Etude de textes scientifiques en langue arabe.
- 6) Introduction de la science arabe en Occident ; influence de la science arabe en Occident, rôle joué par le Maghreb arabe et l'Espagne musulmane dans ce domaine.
- 7) Le langage scientifique : étude historique.
- 8) Les problèmes actuels de l'arabisation ; les Académies de langue arabe, le bureau d'arabisation de Rabat ; les lexiques et la terminologie technique.

II - L'EXTENSION DE L'ENSEIGNEMENT EN TUNISIE

1. *Extension de l'enseignement au temps du Protectorat.* (17)

Pour cerner l'influence de l'enseignement de l'histoire sur l'esprit des élèves tunisiens, il est important de savoir combien d'élèves ont été touchés par cet enseignement. Il est impossible et inutile de la mesurer d'après le tirage des manuels : d'une part parce que des chiffres précis font défaut et d'autre part parce qu'un même manuel servait souvent à plusieurs à la fois ou successivement. Les statistiques des effectifs et la répartition géographique des élèves fournissent néanmoins des éclaircissements. Deux facteurs ont favorisé la scolarisation de certaines régions : la présence de colons français et la densité de la population. Partout où il y avait des centres de colons, des écoles ont été fondées pour assurer la scolarisation des enfants européens ; un certain nombre de Tunisiens profitaient aussi de ces écoles. D'autre part, la densité de la population rendait plus rentable la fondation d'écoles. Ceci a particulièrement joué dans les oasis du Sud.

Enseignement primaire :

Année	Enfants tun scolarisables	Enfants tun scolarisés	Garçons	Filles	Effectif E.C.M.
1920	350.000	12.000 (3,4%)			
1940	225.000	43.000 (8,2%)			
1945	590.000	38.000 (6,5%)	36.500	1.500	
1950	650.000	78.000 (12 %)	62.000	16.000	24.000
1955	715.000	145.000 (19 %)	105.000	40.000	38.500

Enseignement secondaire :

Année	Elèves tun. dans les sections européennes	Elèves tun. dans les sections de type sadikien
1925	507	94
1946	548	1.102
1950	1.043	2.154
1956	1.485 garçons 407 filles	4.824 garçons 326 filles

ECOLES PRIMAIRES EN 1900

	Garçons		Filles	
	Eur.	Mus.	Eur.	Mus.
Région de Tunis :				
Ain Asker	11	1	11	—
Ariana	—	28		
Créteville	10	—	9	—
Goulette	200	27	176	1
Hammam-Lif	45	—	49	—
Le Kram	18	—	8	—
Manouba	13	4	—	—
La Marsa	19	50	14	4
Radès	48	1	—	—
Sedjoum	48	1	—	—
Zaghouan	21	28	8	2
Tunis	1900	620	1100	8

Région du Nord :

Ain Draham	26	—	29	1
Béja	28	95	38	1
Bizerte	270	27	190	1
Djedeida	17	2	11	—
Ferryville	70	24	24	—
Ghardimaou	28	7	32	4
Mateur	41	23	—	—
Medjez	13	54	18	—
Porto Far	19	32	—	—
Ras ElDjebel	—	46	—	—
Schuiggui	19	—	12	—
S. el Arba	57	36	54	3
S. elKhemis	6	4	6	—
Tabarka	28	14	53	—
Tebourba	18	40	12	—
Teboursouk	25	81	8	—
Testour	—	96	—	—

Région du Centre :

Kairouan	30	117	21	—
Le Kef	32	53	56	3
Ksour	—	35	—	—
Tala	8	44	6	—

	Garçons		Filles	
	Eur.	Mus.	Eur.	Mus.
Région du Cap Bon :				
Bonou Fichta	21	—	31	—
Grombalia	14	47	8	—
Hamamet	12	43	—	—
Kelibria	12	30	—	—
Menzel Tem.	—	74	—	—
Nabeul	15	125	16	—
Potimville	21	—	14	—
Soliman	3	49	—	—

Région du Sahel :

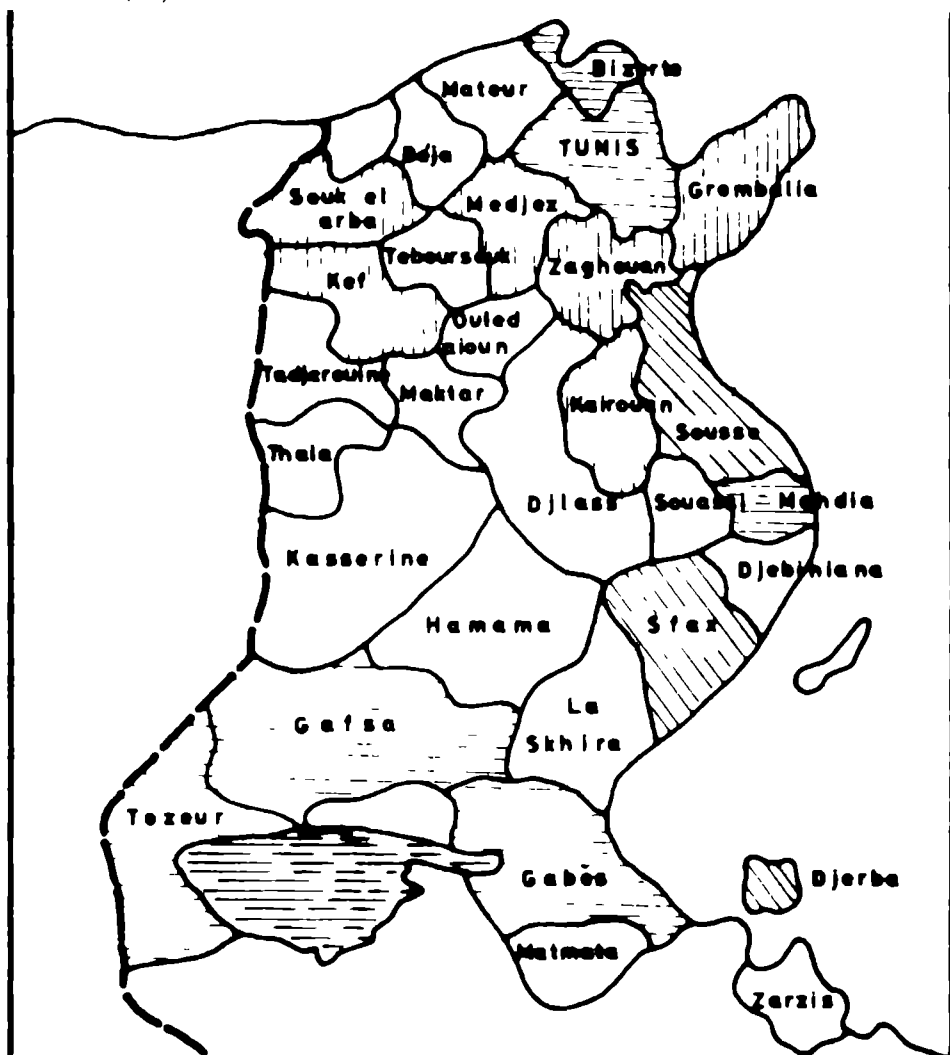
Djemal	2	114	—	—
El Djem	—	93	1	—
Enfidaville	40	2	44	—
Kalaa Keb.	2	114	—	—
Kerkenna	1	30	—	—
Kroussiah	1	1	2	—
Ksour Essaf	—	74	—	—
Melharès	—	38	—	—
Mahdia	35	134	46	—
Moknine	—	186	—	—
Monastir	23	103	27	—
Msaken	1	108	—	—
Sfax	333	90	288	—
Souassi	—	21	—	—
Sousse	270	202	250	1

Région du Sud :

Djerba	54	58	56	1
El Hamma	—	17	—	—
Gabès	70	24	64	1
Gafsa	21	61	15	—
Kébili	1	30	—	—
Medenine	2	29	—	—
Menzel Gabès	—	49	—	—
Midoun	—	60	—	—
Nefta	—	69	—	—
Tozeur	1	77	—	—
Zarzis	8	40	—	—
Total toutes les régions :	3100	3782	3000	31

Ecoles primaires en 1949 :

Pourcentage d'élèves musulmans par rapport à l'effectif musulman scolarisable. (19).



Plus de 20%



de 6 à 12%

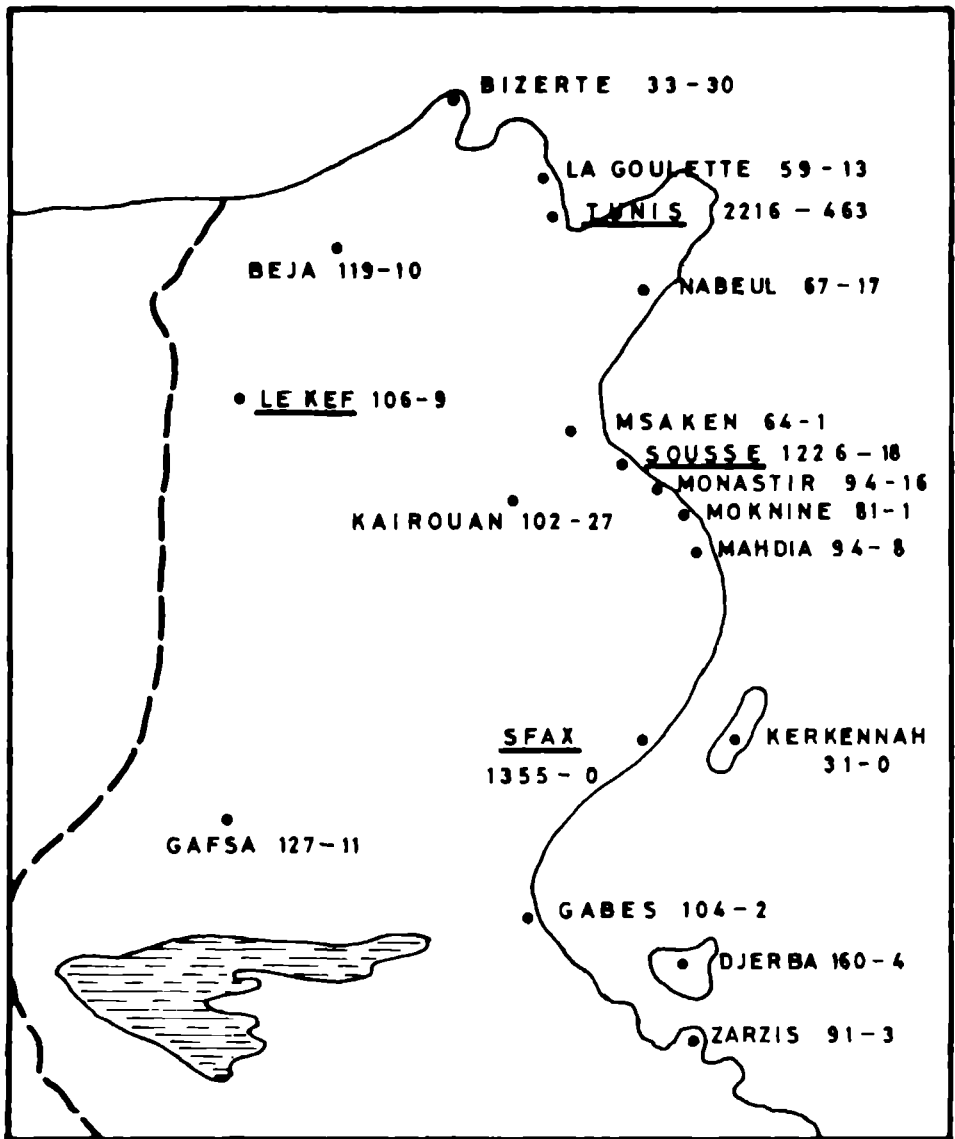


de 12 à 20%



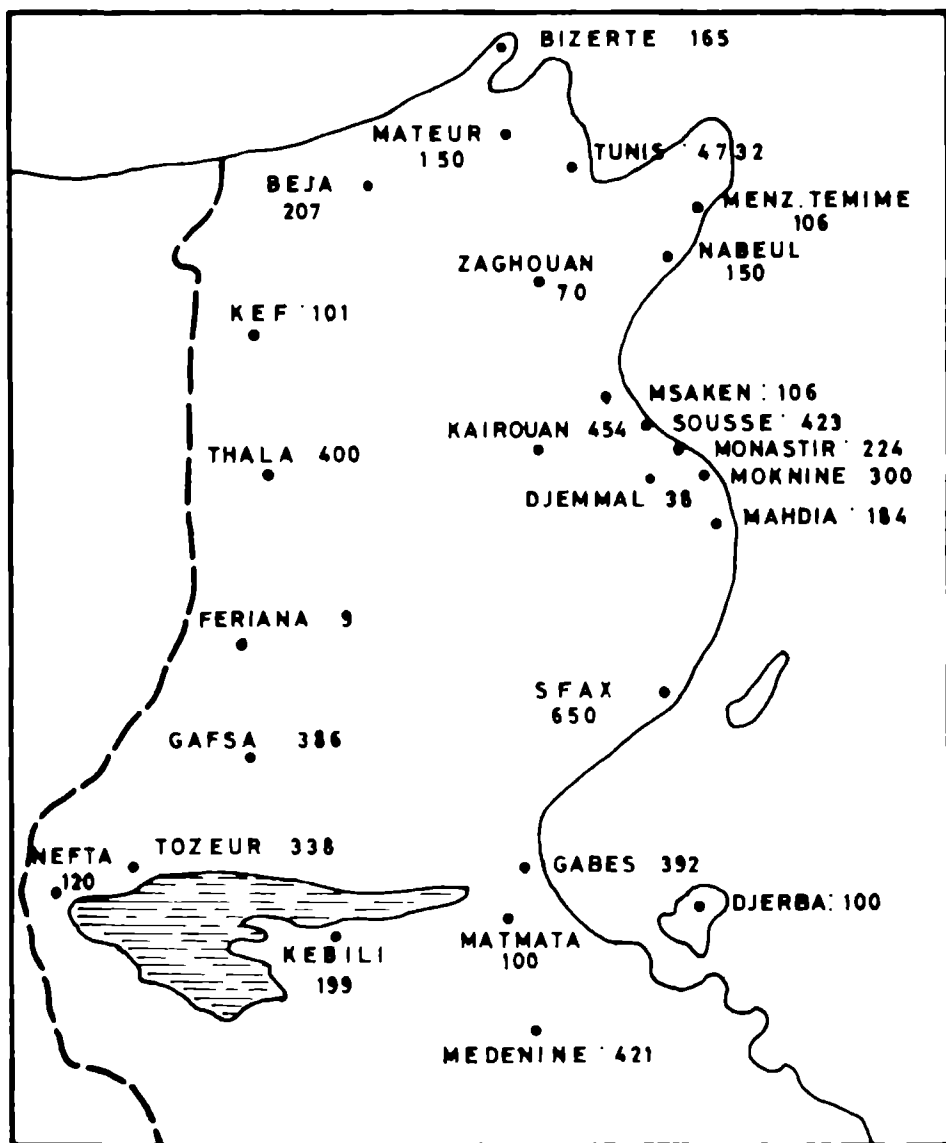
Moins de 6%

La moyenne pour tout le pays
était de 12,5%



- Les villes dont les noms sont soulignés possèdent un lycée ou un collège ; les autres ont des cours complémentaires.
- Le premier chiffre indique le nombre de garçons, le deuxième le nombre de filles.

Enseignement secondaire de la Zitouna en 1950
Répartition géographique des élèves. (21).



Région de Tunis	4732
Nord et Cap Bon	848
Sahel :	1701
Centre .	981
Sud .	1690

2. *Extension de l'enseignement dans la Tunisie indépendante.* (26)

Le retard consécutif à la longue sujétion coloniale et l'évolution démographique imposaient au gouvernement tunisien après l'accession à l'indépendance, un énorme effort pour donner à la scolarisation la plus large extension. En mettant dans l'enseignement primaire l'accent sur un enseignement de formation plutôt que sur un enseignement de connaissance, il allégea la matière des programmes réduisant à 15 heures par semaine (au lieu de 30 heures) l'horaire des deux premières années, et à 25 heures au lieu de 30 heures celui des quatre dernières années. La solution adoptée permettait une économie d'instituteurs et rendait possible l'admission dans les écoles du double d'élèves par un roulement quotidien dans chaque salle de deux classes. Ceci signifiait une lourde tâche pour les instituteurs mais donnait du répit aux responsables pour former des instituteurs qualifiés et pour construire des locaux nouveaux.

Des résultats remarquables ont été obtenus quant à la scolarisation des jeunes Tunisiens :

Evolution des effectifs dans l'enseignement primaire

Année	Effets scolarisables	Effets scolarisés	Garçons	Filles
55-56	735.000	210.000 (28%)	150.000 (40%)	60.000 (16%)
59-60	813.000	374.000 (46%)	253.000 (63%)	121.000 (30%)
65-66	1.057.000	692.000 (65%)	452.000 (85%)	240.000 (45%)
69-70	1.276.000	900.000 (69%)	552.000 (86%)	349.000 (54%)

Un examen des effectifs par gouvernorat (cf. le tableau annexe) montre que Tunis, Sousse et Sfax viennent en tête : ces trois grandes villes de Tunisie ont constitué depuis toujours des foyers culturels, et elles ont rayonnée autour d'elles. L'avance des gouvernorats du Sud :

Gafsa, Gabès et Medenine sur celles du Nord-Ouest : Souk-el-Arba (Jendouba), le Kef, Béja et Kasserine semble assez étonnant. Il semble que pour les populations du Sud, généralement pauvres, l'instruction était le meilleur moyen de promotion sociale : d'où leur engouement pour envoyer leurs enfants à l'école. Par contre, les régions de grande colonisation au temps du Protectorat se sont révélées les plus réfractaires à l'école. Cela semble dû à des facteurs liés à la colonisation : l'extension des domaines de colonisation a eu pour corollaire un abaissement général du niveau de vie de la population autochtone qui, en outre, a eu tendance à se replier sur elle-même et à se méfier de toute intrusion étrangère et moderniste : l'enseignement leur faisait peur. Dix ans après la réforme, on constate que l'enseignement est mieux réparti sur tout le pays. Dans des gouvernorats comme Le Kef, Jendouba (ex-Souk el Arba) et Kasserine, les progrès ont été considérables et les écarts entre la population scolarisable et scolarisée ont été réduits. Ceci montre une réelle démocratisation de l'enseignement qui touche désormais la population des endroits les plus reculés.

Répartition des élèves de l'Enseignement Primaire Situation en 1956-1960 et 1969-1970

Gouvernorat	Effet scolarisable		Effet scolarisé		Pourcentage	
	59-60	69-70	59-60	69-70	59-60	69-70
Tunis	129.000	211.000	97 795	176.140	75,6	84
Bizette	52 600	88 000	26 664	66 063	50,7	75
Beja	55 100	88 500	14 271	55 038	25,9	62,5
Jendouba	45 100	72.600	13 016	42 580	28,9	59
Le Kef	58 700	87 700	15 689	52 815	26,8	66,9
Kasserine	37 700	56 000	5 754	33 357	15,3	60
Gafsa	56 900	89 600	24 214	57 310	43,1	65,5
Medenine	55 300	63.100	17.415	47.932	31,5	75
Gabès	40 900	54.300	15.889	39.714	38,9	73,5
Sfax	77.100	116 000	45 752	90.224	59,4	79,5
Kairouan	48 100	72 400	16.351	47.642	34,0	66
Sousse	102 500	144 900	55 730	119.222	54,4	83
Nabeul	54 500	88 400	27.047	72 482	49,3	82
Tunisie	813 800	1.276.600	375.587	900 519	46,2	69

L'Enseignement secondaire a progressé aussi :

Evolution des effectifs dans l'enseignement secondaire :

Année	Ens. Moyen	Ens. Sec. Long	Ens. Zitounien
54-55	7.346	7.346	16.514
59-60	4.928	10.524	5.629
64-65	21.231	45.475	494
69-70	—	161.072	297

Dans tous les chefs-lieu des gouvernorats, des lycées ont été construits avec des internats pour loger les élèves venus de la campagne. Tous les enfants ont l'accès à l'enseignement secondaire : seuls comptent les résultats scolaires ; quand un élève a les capacités intellectuelles voulues, l'Etat le prend en charge : bourse, internat gratuit etc. La proportion de l'élément féminin reste encore faible : en 1969-70, les filles empêchent encore souvent les filles de continuer leurs études après l'école ne constituaient que 26% de l'effectif total. La structure traditionnelle primaire, mais l'idée fait son chemin.

Cette évolution a eu pour conséquence de faire pénétrer uniforme plus reculés. Bien sûr, il existe toujours une catégorie de gens qui a dans toutes les couches de la population et jusque dans les villages les suivi l'enseignement traditionnel, et l'élimination de cette forme d'instruction, n'a pas plu à tout le monde, mais il semble bien qu'un processus truction, un enseignement uniforme n'a pas plu à tout le monde, mais il semble bien qu'un processus irréversible soit en route et que, d'ici une génération, tout Tunisien aura suivi le même enseignement et aura subi l'influence des mêmes programmes. L'enseigneemnt réformé de l'histoire, dispensé à une échelle nationale, contribuera ainsi certainement à la formation d'une conscience nationale.

CHAPITRE I

- (1) F. Rosental «A History of muslim historiography» Leiden 1952 p 38
- (2) Mustapha Ben Kharallah au Congres de Paris «Compte rendu du Congres de l'Afrique du Nord tenu a Paris du 6 au 10 octobre 1908» Paris 1909 t II p 557
- (3) H. de Montety «Revolution monderniste a l'universite Es Zitouna» dans Asie et Afrique 1951 I p 25
- (4) Discours du president Bourguiba du 7 decembre 1962
- (5) Al Muchrif «la reforme de l'enseignement a la Grande Mosquee de Tunis» dans Revue des Etudes Islamiques 1930 p 477 448
- (6) Smida M «Khereddine ministre reformateur 1873 1877» Tunis 1970 p 295
- (7) Al Muchrif o.c. p 451 465
- (8) idem p 452 453
- (10) d'apres Plancke M «Het onderwijs in Tunesie» Gent 1970 p 125
- (11) cf la traduction anglaise de Brown Leon C «The Surest Path» Harvard University Press 1967
- (12) cf la traduction française dans Smida o.c. p 304
- (13) Smida o.c. p 305 307

CHAPITRE II

- (1) Julien Charles Andre «Colons Français et Jeunes Tunisiens (1882 1912)» dans Revue Française d'Histoire d'Outre mer tome LIV nos 194 a 197 p 87 150 p 89
- (2) d'apres le journal tunisien «L'Action» du 13 avril 1972
- (3) Comptes rendu de la Conference Consultative Tunis 1907 p 577
- (4) Conference Consultative 1891 p 82
- (5) Conference Consultative 1885
- (6) de Driancus P «Notes de legislation tunisienne» Paris 1898 no 512
- (7) Julien o.c. p 101 102
- (8) Khairallah Cheddly «Le mouvement Evolutionniste Tunisien» tome II Tunis 1938 p 39
- (10) Tridon H «Comment la France perdra ses colonies» s.d (1913) 148 p p 91
- (11) Conference Consultative 1906 Rapport sur l'enseignement publique
- (12) d'apres Julien o.c. p 114
- (13) cite par Tridon o.c. p 84 85
- (14) «La Tunisie française» du 5 10 1901 d'apres «L'Action» 27 5 1971
- (15) Emile Chantemps rapporteur du budget tunisien en 1905 cite d'apres Tridon o.c. p 62
- (16) de Carnieres dans «La Tunisie française» du 10 7 1899 cite d'apres Tridon o.c. p 120
- (17) «La Tunisie française» du 28 11 1896 cite d'apres Julien o.c. p 98
- (18) A. Rozet devant l'Assemblée Nationale le 4 3 1905 cite d'apres Tridon p 55
- (19) «Le Temps» du 12 8 1912 cite d'apres Tridon, o.c. p 56
- (20) Numa Ricoux dans «ECHO du Soir» de Constantine 2 3 1907 cite d'apres Tridon p 49 50
- (21) Julien o.c. p 114
- (22) idem p 115
- (23) Bulletin Officiel d'Enseignement Public I 1 1887 p 101
- (24) cf Nora Pierre «Ernest Lavisse son rôle dans la formation du sentiment national» Revue Historique juillet 1962 pp 73 106
- (25) B.O.E.P. sept 1890 529
- (26) Loth Gaston «Histoire de la Tunisie» Paris 1898 295 p
- (27) idem p IV
- (28) idem p 10
- (29) idem p 8
- (30) idem p 58
- (31) idem p 65

- (32) idem p 69 70
- (33) idem p 170
- (34) idem p 171
- (35) idem p 202
- (36) idem p 208
- (37) idem p 236
- (38) idem p 256
- (39) idem p 193
- (40) idem p 206
- (41) idem p 207
- (42) idem p 222
- (43) idem p 234
- (44) idem p 263
- (45) idem p 269
- (46) idem p 277
- (47) idem p 287
- (48) «Le Temps» en 1908 cite d'après «L'Action» du 23 1972
- (49) B O E P 1904 p 644
- (50) B O E P 1906 p 88
- (51) B O E P 1906 p 99 100
- (52) Loth G et Aupres p «Petite Histoire de France et de l'Afrique du Nord» Paris 1907 264 p
- (53) idem p IV V
- (54) idem p 67
- (55) idem p 137
- (56) idem p 254
- (57) B O E P 1912 p 648
- (58) Bassard Andre «Six leçons sur l'histoire de l'Afrique du Nord» Paris 1916 95 p
- (59) idem p 33
- (60) idem p 39
- (61) idem p 40
- (62) idem p 61
- (63) idem p 63
- (64) cf Grull J «De l'impérialisme à la décolonisation» t I ed STD Tunis 1967 p 170 182
- (65) Bassard o c p 72
- (66) idem p 78
- (67) L'œuvre scolaire de la France en Tunisie 1883 1930» ed D I P Bourg 1931 (217 p) p 39
- (68) Statistique Générale de l'Enseignement en Tunisie au 31 décembre 1913 ed Tunis 1914 p 11
- (69) «L'œuvre scolaire » p 46
- (70) M Marc professeur d'histoire au lycée Carnot dans B O F P 1902 p 415
- (71) cf Chenouli Moncef «Les deux séjours de Mohammed Abdou en Tunisie et leurs incidences sur le reformisme musulman tunisien (6 12 1884 à 4 1 1885 et 9 24 sept 1903)» dans Les Cahiers de Tunisie no 61 64 1968 p 57 96
- (72) Julien o c p 107 108
- (73) cf «Bechir Sfar» dans Zmerli Sadok «Figures Tunisiennes les succès» Tunis 1967 (298 p) p 13 31
- (74) Iasram Mohammed «L'état de l'enseignement à la Zitouna» dans «Congrès d'Afrique du Nord» Paris 1909 p 144 173
- (75) idem p 152
- (76) «Statuts de la Société Al Khaldounia» ed Tunis 1897 9 p
- (77) Casemajor R «L'Action Nationale en Tunisie Du Pacte fondamentale de Mohamed Bey à la mort de Moncef Bey 1857 1948» s l s d p 46
- (78) Sfar Mohammed Bechir «Mustah et tarîh» Tunis 1927 287 p
- (79) cf Iasram Mohammed «La Khaldounia» ed Tunis 1906 27 p
- (80) Congrès de l'Afrique du Nord Paris 1908 t II p 177
- (81) idem p 172
- (82) dans le journal tunisien «L'Action» du 2 12 1971
- (83) Casemajor o c p 45 46
- (84) «Questions Tunisiennes communications présentées au Congrès Colonial de Marseille 5 9 septembre 1906» ed Paris 1907 74 p

- (85) Congrès de l'Afrique du Nord, de Paris 1908, ed Paris, 1909, 2 tomes.
- (86) «Le Tunisien» du 21-2-1907.
- (87) cf «L'Oeuvre scolaire de la France en Tunisie, 1883-1922», ed Tunis, 1923 123 p - p 53
- (88) cf Zmerli, o.c p 281-288
- (89) Congrès 1908, o.c T I, p 43
- (90) Congrès 1908 o.c T II, p 552
- (91) Julien o.c p 139
- (92) idem, p 140
- (93) Tridon, o.c p 140 citant Dr Gustav Lebon.
- (94) Tridon, o.c p 48 citant «L'Echo d'Oran du 13-4 1900
- (95) Conférence Consultative, 1903, p 93-94.
- (96) B O E P 1898, p 154-156
- (97) Tridon, o.c p 101 citant Pedebidou, rapporteur au Sénat sur le budget tunisien de 1909
- (98) Khairallah «Le Mouvement Evolutionniste» Tunis, 1934 t II, p 57
- (99) Hassen Ech Chedly «Les vicissitudes de Sadiki sous le régime colonial» dans «L'Action» du 26 10-1968.
- (100) art 1 du décret de 21-1-1886 stipulait «Le collège Sadiki est destiné à former des employes pour les diverses administrations de la Régence et à préparer des jeunes gens aux professions libérales»
- (101) «Questions tunisiennes», o.c p 28-29
- (102) Al Muchaf «La réforme de l'enseignement à la Grande Mosquée de Tunis» dans Revue des Etudes Islamiques, 1930 p 472 - 498
- (103) Julien, o.c p 150

CHAPITRE III

- (1) G C T - S.F. 1923 rapport D I P 294
- (2) G C T - S.F. 1924 rapport D I P p 198
- (3) G C T - S.F. 1928 p 246
- (4) G C T - S.F. 1936 p 209 210
- (5) G C T - S.F. 1938 p 307
- (6) G C T - S.F. 1934 p 191
- (7) ZAMANE, Hadi (Di Ahmed ben Milad) «50 années de prépondérance française en Tunisie» Tunis, 1951 (40 p), p 28
- (8) RODD BAILLIE «La Tunisie après la guerre (1919-1921) Problèmes politiques», Paris 1921 (462 p) p 450
- (9) Dans l'hebdomadaire «Mission» de Tunis du 27-4-1951
- (10) Circulaire no 98 CAR de la D I P du 17-1 1949, p 5
- (11) Interview avec Messadi président de la Fédération dans «Mission» du 22 9-1949
- (12) «Mission» du 26 10-1951
- (13) Note renotypé pour le Conseil de l'Instruction Publique, D I P Tunis, s d 5 p
- (14) Communication au Congrès 1951 de l'Association Française pour l'Avancement des Sciences, ed D I P Tunis, s d (22 p), p 3
- (15) cf des faits précis cités dans «Travaux du premier congrès national de l'U G E T Paris, 10-13 juillet 1953», p 79 95
- (16) idem, p 36
- (17) idem p 50
- (18) ASTIFR «Adaptons l'enseignement» dans B O E P, janv 1922
- (19) B O E P, 1928, p 696-698
- (20) B O E P, 1929 p 854
- (21) B O E P 1933 p 106
- (22) B O E P 1936, p 688
- (23) B O E P 1937, p 869
- (24) ROUTELI E H «Tunisie, manuel élémentaire de géographie et d'histoire de la Tunisie» ed Tunis s d (1940), 63 p
- (25) idem, p 25
- (26) idem p 39
- (27) «Semaine Pédagogique» ed D I P, Tunis, 1949, p 38
- (28) ROSSANO, Robert «Précis de Législation Scolaire, l'enseignement primaire en Tunisie», ed Tunis, 1954, (536 p), p 251
- (29) idem, p 283
- (30) idem, p 283

- (30) cf le programme detaille en annexe
- (31) «Precis », p 293
- (33) B O 1950 4 p 40-47
- (34) B O 1951 5 p 130
- (35) cf , la bibliographie
- (36) cf la bibliographie , on y trouvera aussi la signification des sigles E—, E—
R— et R=
- (37) R=p 12
- (38) R=p 14
- (39) E—19
- (40) E=21
- (41) E=24
- (42) E—17
- (43) R=55
- (44) E—55
- (45) F—58
- (46) cf R=66, E=71 et R=74
- (47) F=81
- (48) R—28
- (49) R=83
- (50) cf R=107 R—32 et E=108
- (51) cf GANIAGE Jean «Les origines du protectorat français en Tunisie
(1861 1881)», Tunis, 1968, 611 p
- (52) E—45
- (53) cf R—63 R=87, E=83 et R=89
- (54) cf R—76 et R=83
- (55) R=46
- (56) R=61
- (57) R—23
- (58) cf R=46 et R=55
- (59) cf F=56 57 et R=61
- (60) cf F=63 et R=63
- (61) R=101
- (62) cf SEMIDEL Manuela «De l'empire a la decolonisation à travers les
manuels scolaires français» dans Revue Française de Science Politique, 16, fev
1966, p 55 86
- (63) RODD Balek, o c p 132
- (64) cf R—17 et E=55
- (65) cf E—81 E=71 et R=65
- (66) E=102
- (67) F=105
- (68) F=92
- (69) E—172
- (70) R—99
- (71) R—35
- (72) R=114
- (73) R—115
- (74) E=106
- (75) cf J Ganiage o c
- (76) E—107
- (77) E=107
- (78) R=121
- (79) R—39
- (80) E—112
- (81) F=108
- (82) F—115
- (83) R=121
- (84) E—114
- (85) R—37
- (86) R=118
- (87) E—112
- (88) cf GREIF Jean «De l'imperialisme a la decolonisation, 1881 1960» ed
Tunis 1967 t II, p 122
- (89) ABDELMOULA Mahmoud «L'Université Zayoutinienne et la société

- tunisienne» Tunis 1971 p 122 126
- (90) De MONTETY H «Revolution moderniste a l'universite Ez Zitouna» dans l'Afrique et l'Asie 1951 1 p 33
- (91) selon un rapport confidentiel du colonel Marty a la Residence s.d (1937) 9 p (rapport dactylographie en possession de l'auteur)
- (92) DE MONTETY o.c p 28
- (93) selon ABDELMOULA o.c p 132
- (94) DE MONTETY o.c p 33
- (95) dans l'hebdomadaire tunisien «Mission» du 21 4 1950
- (96) «Mission» du 24 3 1950
- (97) «Mission» du 24 3 1950
- (98) LOUIS A «La jeunesse tunisienne et les etudes traditionnelles» dans I B L A Tunis 1956 2 no 74 p 139 149
- (99) G C T S I 1945 p 249
- (100) G C T S I fevr avril 1950
- (101) selon ABDELMOULA o.c p 169
- (102) BOU HASNA «Etudes Tunisiennes» Tunis 1938 p 95
- (103) G C T S I fevr avril 1949 p 339
- (104) «Mission» du 3 2 1950
- (105) LOUIS A o.c p 133
- (106) cf la bibliographie
- (107) EL RUKBANI Lammari «Hulâsat et-tunisiya» Tunis 1940 p 16 16
- (108) LOUIS A «La jeunesse tunisienne et les etudes» dans I B L A , tome XVI 1953 (p 146) p 44
- (109) cf le programme detaille en annex
- (110) LOUIS A dans I B L A XIX 1956 p 141
- (111) G G F S I 1936 p 181
- (112) G C T S I 1950 p 322
- (113) ces renseignements sont fournis par l'article de DE MONTETY H «Vieilles familles et nouvelle elite en Tunisie» dans «Documents sur l'evolution du monde musulman» ed CHEAM Paris 1940 fasc 3 p 125

CHAPITRE IV

- (1) Discours du president Bourguiba le 25 juin 1958
- (2) Chedly Klibi dans le journal «l'Action» du 3 octobre 1955
- (3) cf Michel Telong Culture arabe et culture occidentale dans la Tunisie d'aujourd'hui Une enquete de la revue Al Fikr» dans I B L A XIX no 75 (1956) p 313 332
- (4) cf la conclusion de la these de Mahmoud Abdelmoula «L'Universite Zitounienne et la Societe Tunisienne» Tunis 1971
- (5) cf Noureddine Sraieb «Enseignement elites et systemes de valeur le College Sadiki de Tunis» dans l'Annuaire de l'Afrique du Nord» 1971 Aix en Provence p 103
- (6) Ahmed Ben Salah (a l'epoque dirigeant de l'Union Generale des Travailleurs Tunisiens) «Signification et perspectives de la decolonisation» dans «Esprit» juin 1957 p 892 893
- (7) Discours du 12 mars 1964 au Kel
- (8) idem
- (9) Discours du president Bourguiba du 1 juillet 1965
- (10) Interview avec Bourguiba dans «l'Action» du 23 avril 1969
- (11) idem
- (12) cf «Bourguiba et la Francophonie a travers discours et declarations» ed Secretariat d'Etat aux Affaires Culturelles et a l'Information» 1966 14 p
- (13) Pour tout ce qui concerne la reforme cf «Nouvelle Conception de l'enseignement en Tunisie» ed Secretariat d'Etat a l'Education Nationale Tunis 1958 144 p
- (14) Abdelmoula o.c p 206 207 cite le rapport de Jean Duchesse en y donnant une importance decisive. Selon les informations fournies a l'auteur par Mr Triki ancien chef de cabinet de Mr Messadi ce rapport prepare par un professeur francais fut un parmi tant d'autres dont les conclusions ont certes ete prises en consideration mais qui ne fut nullement l'unique source de la reforme. Cette reforme etait plutot le fruit d'un long travail en equipe commence bien avant l'indépendance au sein de la Federation Nationale de l'Enseignement dont Mr

Messadi avait été le secrétaire général et qui, des 1949, avait présenté un projet à l'occasion de la Semaine Pédagogique)

(15) «Nouvelle conception », p 17.

(16) Décret du 13 octobre 1955 dans «Journal Officiel Tunisien» du 14 octobre 1955, p 1611-1612

(17) «Une nouvelle conception », p 21

(18) idem, p 22

(19) idem, p 10

(20) LELONG, Michel «Le Patrimoine Musulman dans l'enseignement tunisien après l'indépendance» Tunis, 1970, (831 p) p 97

(21) «Nouvelle conception », p 20

(22) idem, p 69

(23) cf discours du président Bourguiba du 15 octobre 1959

(24) Interview avec Mr Messadi, responsable de l'Education Nationale dans la revue «Faiza» no 55 (1967) p 12-15

(25) cf «Bulletin Pédagogique» no 26 (1967) p 17-20

(26) cf l'organigramme en annexe

(27) Déclaration de Mr Ahmed Ben Salah à la Conférence Générale de l'UNESCO reproduite dans «L'Action» du 31-10-1968

(28) de novembre 1969 à juillet 1973 quatre responsables se sont succédés à la tête du département

CHAPITRE V

(1) Programmes officiels de l'Enseignement primaire, fascicule VI Education morale et sociale, ed Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale, Tunis, 1958, (40 p) p 26, cité d'après la traduction française de Lelong dans o c p 168-169

(2) idem, p. 32-33

(3) cf les programmes détaillés en annexe

(4) cf pour les renseignements bibliographiques complets la bibliographie

(5) Ainsi les leçons 1 et 2 du manuel pour la cinquième année «Fusûlun fi tûnis» sont des copies fidèles du cours élémentaire de Excoffier leçon 1 et 2, la leçon 3 traduit la leçon 1 (deuxième partie) du livre d'Excoffier pour le Cours Moyen, les leçons 6 et 7 du même livre sont calquées sur le cours Regagnon, 2e édition leçons 4 et 5

(6) cf supra p

(7) Programme officiel p 26

(8) «Fusûlun » 5e année, p 5

CHAPITRE VI

(1) cf en annexe les programmes détaillés

(2) en septembre 1969, l'expérience d'une planification totale de la société tunisienne entreprise sous la direction de Ahmed Ben Salah fut arrêtée

(3) discours reproduit dans le journal «L'Action» du 16-8 1970

(4) cf «L'Action» du 20- 8 1970

(5) cf «L'Action» du 19septembre 1970

(6) «Programmes officiels de l'Enseignement Secondaire, Histoire Geographie» ed Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale Tunis, 1958, p 1

(7) Programme Enseignement Moyen, 1959, p 4

(8) Programme Ens Sec Première année 1958 p 1

(9) Programme Ens Sec 1969, p 3

(10) Programme Ens Sec 1958, p 3

(11) Programme Ens Sec 1969, p 3

(12) Programme Ens Moyen 1959, p 4

(13) Programme Ens Sec 1969, p 4

(14) idem, p 7

(15) Discours du président Bourguiba au Kef, le 12 mars 1964

(16) Programme Ens Sec 1958, p. 1

(17) Programme Ens Sec 1969, p 4

(18) Programme Ens Sec 1958, p 26

(19) Programme Ens Professionnel 1968, p 6

(20) Programme Ens Sec 1969 p 6

(21) idem, p 5

(22) Programme Ens Professionnel, 1968, p 6

- (23) Programme Ens. Sec. 1969, p. 8.
- (24) cf. TOUMI, R. : «Pour une amélioration de l'expression des élèves» dans «Bulletin Pédagogique» n°. 26 (1967) p. 81-84.
- (25) cf. SAHLI : «Décoloniser l'histoire», Paris 1970 et LAROUI, Abdallah : «L'Histoire du Magreb : un essai de synthèse» ed. Paris, 1970, 390 p.
- (26) Malheureusement il n'a pas été possible d'obtenir des renseignements plus amples sur la composition de ces équipes.
- (27) cf. la bibliographie.
- (28) cf. la bibliographie
- (29) «Histoire. Deuxième année de l'enseignement secondaire» ed. S.N.E.D., Tunis, 1965 (253 p.) p. 7.
- (30) idem, p. 8
- (31) cf. la bibliographie
- (32) En le comparant avec AUBERT, A. e.a. : «Histoire XVI - XVII - XVIII^e siècles» ed. Hachette, Paris, 1961 on constate que les schémas de plusieurs leçons sont identiques jusque dans les sous-titres.
- (33) d'après des renseignements obtenus de l'éditeur (la S.T.D.) entre 40% et 60% des élèves sont en possession des manuels.
- (34) cf. par exemple le chapitre X du manuel tunisien avec le chapitre XV de DEFRASNE, Jean : «De monde de 1848 à 1914», ed. Hachette, Paris, 1962.
- (35) GRELL, J. e.a. : «De l'Impérialisme à la Décolonisation», ed. S.T.D., Tunis, 1967, t. I p. 7.

CHAPITRE VII

- (1) cf. EL AMOURI, T. LEBUGLE, E. LELONG, M. et OBDEIJN, H. : «L'Histoire et l'enseignement religieux. Leur perception par les élèves tunisiens du second cycle», ed. photocopiée de l'Institut des Sciences de l'Education, Tunis, 1969. 71 p.
- (2) «Bulletin Pédagogique», no. 26 (1967) p. 14.
- (3) cf. plus haut, p.
- (4) Programme de l'Enseignement Moyen, 1959, p. 4.
- (5) Programme Enseignement Moyen, 1959, p. 4.

CHAPITRE VIII

- (1) cf. «Réorganisation des Etudes Normales» dans le journal «L'Action» du 9 mai 1970.
- (2) cf. programme détaillé en annexe.
- (3) Programme Officiel pour les Ecoles Normales, 1970, p. 3.
- (4) cf. Annuaire Statistique de la Tunisie, 1959 (11^e vol.) ed. Tunis.
- (5) selon «Annuaire Statistique de la Tunisie», 1969 (19^e vol.).
- (6) Dans le cadre de cette étude, il était impossible d'étudier la pratique de l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires : quelques sondages toutefois ont révélé que cela varie beaucoup d'après les instituteurs. En général, le nombre élevé d'élèves par classes (40 à 50 en fin d'études primaires) rend impossible le contact personnel avec les enfants. Certains instituteurs utilisent des documents illustrés, visitent avec leurs élèves les ruines des environs et savent rendre la leçon d'histoire attirante et intéressante ; d'autres (et malheureusement ils sont les plus nombreux) se livrent à un enseignement purement traditionnel, se contentant de faire apprendre par cœur les résumés des leçons.
- (7) CHOUKA, Alya : «Rendement scolaire et cadres enseignants» dans Revue Tunisienne des Sciences Sociales, no. 16 (mars 1969) p. 65-79 parle de «pantouflage» c.à.d. la fuite des cadres compétents vers des carrières mieux rémunérées et moins fatigantes.
- cf. aussi DE JONG, S. : «Onderwijzers en onderwijsplanning in Tunesië» dans «Sociologische Gids» 1968-6, ed. Meppel (Hollande) p. 392-401.
- (8) d'après le dépouillement des listes du personnel de l'enseignement secondaire.
- (9) dont 31 licenciés d'Orient.
- (10) Le gros de l'effectif des enseignants français est constitué par des personnes qui remplissent ainsi leur service militaire dans le cadre de la coopération culturelle.
- (11) cf. l'analyse des programmes supra.
- (12) cf. programme détaillé en annexe.
- (13) cf. programme détaillé en annexe.
- (14) Ahmed Ben Salah devant la cellule de l'Enseignement Supérieur : compte-rendu dans le journal «L'Action» du 18 octobre 1968.

CHAPIRE IX

- (1) TFP 5 c p 11
- (2) TFP 6 b p 10
- (3) TEP 5 c p 23
- (4) TEP 5 c p 25
- (5) TEP 5 a p 22
- (6) TFP 6 a p 30
- (7) cf LEIONG Michel «Le patrimoine musulman dans l'enseignement tuni-
sien apres l'indépendance» Tunis 1970 831 p
- (8) TFS 2 a p 18
- (9) idem p 9
- (10) idem p 25
- (11) idem p 28
- (12) idem p 36
- (13) idem p 38
- (14) idem p 50
- (15) idem p 51
- (16) idem p 101
- (17) idem p 101
- (18) idem p 165
- (19) idem p 112
- (20) idem p 101
- (21) idem p 148
- (22) idem p 163
- (23) idem p 203
- (24) idem p 207
- (25) TES 3
- (26) idem p 1
- (27) idem p 3
- (28) idem p 3
- (29) idem p 2
- (30) idem p 4
- (31) idem p 8
- (32) idem p 8
- (33) TLS lev et FIS 4 a b c
- (34) TES 6 a p 251 252
- (35) idem p 251
- (36) TES 6 a
- (37) idem p 253
- (38) idem p 259
- (39) idem p 252
- (40) idem p 260
- (41) idem p 253
- (42) idem p 255
- (43) idem p 264
- (44) idem p 268

X

CHAPITRE X

- (1) TEP 6 a p 15
- (2) TEP 5 c p 12
- (3) PEP Exc CM p 23 24
- (4) TEP 5 c p 15
- (5) TEP 6 b p 7
- (6) TEP 5 c p 18
- (7) idem (p 18
- (8) Seul le Livre du Maître pour la 5e année y a consacré une leçon cf TEP
M 5 p 30 33
- (9) TEP 6 b p 28
- (10) idem p 31
- (11) idem p 35
- (12) cf le tableau synoptique en annexe
- (13) TEP 6 b leçon 5
- (14) idem p 28
- (15) idem p 49
- (17) idem p 53

X

- (16) idem p 52
- (18) La fascicule edite en 1958 (TES 1) n'a guère eu de diffusion et il a même été impossible à l'auteur d'en retrouver un exemplaire
- (19) TES 2 b p 72
- (20) idem p 74
- (21) idem p 109
- (22) idem p 116
- (23) idem p 110
- (24) idem p 117
- (25) idem p 165
- (26) idem p 170
- (27) idem p 217
- (28) idem p 211
- (29) idem p 212
- (30) idem p 211
- (31) idem p 222
- (32) idem p 223
- (33) Ce même esprit apparaît dans une lettre d'un lecteur au journal «L'Action» du 18 6 1969. Sous le titre «Rétablir la vérité historique» il écrit «En comparant les Sanhagites (=Zirides) et plus précisément la période de Moez aux Aghlabites on s'aperçoit que les premiers avaient créé un état purement national et commencé à faire revivre la splendeur de leurs ancêtres les Carthaginois tandis que les seconds étaient des étrangers désignés par le Khalife de Bagdad totalement loins du peuple»
- (34) TES p 37
- (35) idem p 38
- (37) il s'agit de TES 4 a TES Lev et TES 4-b
- (38) TES Lev p 184
- (39) TES 4 b p 117
- (40) TES 4 a p 282
- (41) idem p 283 284
- (42) idem p 287
- (43) TES Lev p 611

CHAPITRE XI

- (1) TEP 5 p 40
- (2) TEP 6 b p 23
- (3) idem p 34
- (4) idem p 35
- (5) idem p 35
- (6) idem p 37
- (7) PEP Exc CE p 81
- (8) TEP 5 c p 40
- (9) TEP 5 a P 30
- (10) TEP 6 b p 38
- (11) TFP LM 6 p 65
- (12) TEP 5 b p 30
- (13) TEP 6 b P 42
- (14) idem p 44
- (15) idem p 49
- (16) idem p 39
- (17) idem p 60
- (18) TEP 5 c p 52
- (19) TEP 6 b p 62
- (20) idem p 58
- (21) TEP 6 b p 67
- (22) idem p 68
- (23) idem p 68
- (24) idem p 69
- (25) TEP 5 c p 58
- (26) idem p 61
- (27) idem p 60
- (28) idem p 60
- (29) idem p 61

- (30) T-EP
- (31) T ES 2-p 8
- (32) cf PIRENNE, H «Mahomet et Charlemagne», 1937
- (33) T ES 2 bp 92 et 96
- (34) idem, p 34
- (35) idem, p 95
- (36) idem, p 149
- (37) idem, p 207
- (38) T ES 3 p 15
- (39) idem, p 15 16
- (40) idem p 19
- (41) T FS 6 a p 156
- (42) idem, p 156
- (43) idem, p 158
- (44) idem, 158 159
- (45) T ES 6-b- p 106
- (46) idem , p 106
- (47) idem, p 106
- (48) idem, p 115-116
- (49) idem, p 107
- (50) idem, p 116
- (51) idem, p 118
- (52) idem, p 120
- (53) idem, p 125
- (54) idem, p 125
- (55) idem, p 120
- (56) idem p 120
- (57) idem 128
- (58) idem p 242 et 248
- (59) idem, p 106
- (60) T-ES-6 a p 171
- (61) idem, p 172
- (62) T ES 5 p 348
- (63) idem, p 350
- (64) T-ES-6-a-p 173
- (65) idem, p 171-174
- (66) T ES 5-p 368
- (67) T ES 6 a p 178
- (68) idem, p 180
- (69) idem, p 184
- (70) idem, p 184

CHAPITRE XII

- (1) T EP 6 b p 75
- (2) T EP 5 c p 63-64
- (3) T EP-6 b- p 100
- (5) T ES-M 5 p 125
- (6) idem, p 130
- (7) T EP 5 p 62
- (8) T EP 6 b leçons 25 et 26
- (9) T EP-6-b p 88
- (10) T EP-6 a p 95
- (11) T ES-6 a-p 272
- (12) idem, p 273
- (13) T ES 6 b- p 358-359
- (14) cf Julien, Ch A «Colons français et Jeunes Tunisiens» dans Rev. Française d'Outre Mer, T LIV, 1967, p 87-150
- (15) T ES-6 a274-275
- (16) Discours de Bourguiba du 9 avril 1962
- (17) T-ES-6 b-p 292
- (18) idem, p 294
- (19) idem, p 359
- (20) idem p 296
- (21) idem, p 294-296

- (22) idem, p 297
- (23) idem, p 297
- (24) idem, p 300
- (25) idem, p 302
- (26) Discours de Bourguiba du 9 avril 1962
- (27) T-ES-6-p 302
- (28) idem p 303
- (29) idem, p 302
- (30) idem p 303
- (31) idem, p 304
- (32) idem, p 305-306
- (33) idem, p 307-308
- (34) idem : p 335-336
- (35) idem, p 318
- (36) idem, p. 360
- (37) cf Julien, CH A : «L'Afrique du Nord en marche», Parsi 1972 (3e ed.).
p 83-84
- (38) idem p T ES-6-b p 315
- (40) idem, p 312
- (41) idem, p 312
- (42) idem, p 315
- (43) idem, p 346
- (44) idem, p 312
- (45) idem, p p 297
- (46) idem, p 312
- (47) idem, p 314
- (48) idem, p 327
- (49) idem p 348
- (50) idem, p 360
- (51) idem, p 311
- (52) idem p 317
- (53) idem, p 318
- (54) idem, p 328
- (55) idem, p 298
- (56) idem, p 314
- (57) idem p 319
- (58) idem p 319
- (60) idem p 232
- (61) idem p 332
- (62) idem, p 334
- (63) idem, p 338
- (64) idem, p 346
- (65) idem, p 360
- (66) Interview de Bourguiba dans «l'Action» du 23 avril 1969
- (67) T ES-6-b- p 307
- (68) idem, p 317
- (69) idem, p 327
- (71) idem p 332
- (70) idem, p 331
- (72) idem, p 356-358
- (73) idem, p 322
- (74) cf la conference de Bourguiba publié dans «L'Action» du 27 novembre 1973
- (75) cf T-P-EP reg - 2
- (76) T ES-6-b- p 293
- (77) idem, p 300
- (78) idem, p 304
- (79) idem, p 304
- (80) idem, p 304
- (81) idem, p 310
- (82) idem, p 337
- (83) cf Julien «L'Afrique du Nord en marche», p 84
- (84) T-ES-6-b-p 343
- (85) idem p 358

- (86) idem, p. 315-316
- (87) idem, p. 322
- (88) idem, p. 336
- (90) idem, p. 337
- (91) idem, p. 359

CHAPITRE XIII

- (1) BASSARD, André : «Six leçons sur l'histoire de l'Afrique du Nord», ed. Paris, 1916 ; 93.
- (2) CELERIER, J. : «La France Musulmane et nos programmes» dans B.O.E.P., juin 1948, p. 182-186.
- (3) EXCOFFIER, Y. : «Histoire de la France et de Tunisie», ed. Tunis, 1952.
- (4) Interview du président Bourguiba à l'auteur, publié dans le journal «L'Action» du 23 avril 1969, p.7.
- (5) cf. les numéros des mardis des mois d'octobre, novembre et décembre 1973 du journal «L'Action».
- (6) DLIMI, Moncef : «Reflexion sur l'éthique bourguibienne» dans «L'Action» du 31-3-1973, p. 7
- (7) Discours du président Bourguiba devant les membres de l'Assemblée Nationale, dans «L'Action» du 14-4-1973, p. 7.
- (8) cf. «L'Action» du 11 avril 1969
- (9) Interview de Bourguiba, dans «L'Action» du 23-4-1969
- (9) BOUHDIBZ, Abdelwahab : «A la recherche des normes perdues», ed. Tunis, 1973 ; p. 27.
- (10) cf. Bourguiba, Habib : «Articles de presse 1929-1934», ed. C.D.N., Tunis, 1967.
- (11) Interview publié dans «L'Action» du 23-4-1969
- (11) GRELL, J. e.a. : «De l'impérialisme à la décolonisation, 1881-1960», tome II, p. 250.

ANNEXES.

- (1) ROSSANO, Robert : «Précis de législation scolaire ; l'enseignement primaire en Tunisie», ed. Tunis, 1954 ; p. 283.
- (2) idem, p. 310
- (3) idem, p. 315-316
- (4) B.O.E.P. 1950-4, p. 40-47
- (5) B.O.E.P. 1951-5, p. 130
- (6) d'après «Programme et horaires du Lycée Ibn Khaldoun», Tunis, 1952.
- (7) «Programmes Officiels de l'Enseignement Primaire», fascicule VI : Education Morale et Sociale ; ed. Office Pédagogique, Tunis, 1958. (Texte officiel en arabe.) Traduction française d'après LELONG, M. «Le patrimoine musulman dans l'enseignement tunisien après l'indépendance», Tunis, 1970 ; p. 169-172.
- (8) d'après le programme officiel publié par le Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale. (texte français).
- (9) «Bulletin Pédagogique» no. 26 (1967), ed. Office Pédagogique Tunis. Le nombre d'heures est indiqué d'après le texte officiel du programme.
- (10) d'après le programme officiel du Ministère de l'Education.
- (11) d'après le programme officiel du Ministère de l'Education
- (12) «Livret de l'Etudiant : Institut des Hautes Etudes, Tunis, 1958-1959», ed. Saliba, Tunis ; p. 146-147
- (13) dans I.O.R.T. du 15 avril 1960, p. 503-147
- (14) «Guide de l'Etudiant : Facultés des Lettres et Sciences Humaines, Université de Tunis», 1967 ; p. p.10-11.
- (15) d'après Lelong, o.c. p. 389
- (16) publié dans le journal «L'Action» de Tunis, le 29 janvier 1969
- (17) d'après les renseignements tirés des publications officielles
- (18) MACHUEL : «L'Enseignement public en Tunisie, 1883-1906», ed. Tunis 1906 ; p. 175-180.
- (19) PONCET, J. : «La scolarisation de la Tunisie et le milieu social» dans «Semaine Pédagogique», Tunis, 1949 ; p. 158-170
- (20) d'après les statistiques officielles de la Direction de l'Instruction Publique
- (21) d'après les données du G.C.T-Section tunisienne, 1950
- (22) d'après les statistiques officielles de l'annuaire statistique de la Tunisie.

I SOURCES

1 Les Manuels

— LOTH Gaston *Histoire de la Tunisie depuis les origines jusqu'à nos jours* ouvrage publié sous les auspices du gouvernement tunisien ed Armand Colin Paris 1898 295 p Cite comme P-G1-1 Le livre s'adresse aux élèves des écoles françaises de la Tunisie. Le fait qu'il fut publié à l'initiative du Résident Général René Millet et aux frais du Gouvernement Tunisien lui confère un caractère officiel. Chaque chapitre comprend trois parties : un sommaire en gros caractères destiné à entrer dans la mémoire des élèves ; un récit développé de ce sommaire et enfin des lectures extraits d'auteurs différents. Cette initiation à l'histoire tunisienne écrite dans un style agréable s'adressait aussi à toute personne intéressée par le passé de la Tunisie.

— LOTH G et AURES P *Petite Histoire de France et de l'Afrique du Nord* à l'usage des cours moyen et supérieur des Ecoles primaires d'Algérie et de Tunisie ed Delagrave Paris, 1907 264 p Cite comme P-G1-2 Ce livre est beaucoup plus scolaire que le précédent. Il ne consacre qu'une place relativement faible à l'histoire de la Tunisie 60 pages sur un total de 264.

— BASSARD André *Six leçons sur l'Histoire de l'Afrique du Nord* à l'usage des écoles primaires de l'Afrique du Nord et plus spécialement des Ecoles primaires de la Tunisie ed Armand Colin Paris 1916 95 p (avec 55 illustrations) Cite comme P-BAS Le livre est basé sur le programme de 1912. L'auteur veut donner aux élèves un choix de faits essentiels de l'histoire de l'« Afrique du Nord ». Chaque leçon est divisée en plusieurs paragraphes. Un résumé et un questionnaire complètent chaque leçon.

— BOUTEILLE H *Tunisie Manuel élémentaire de Géographie et d'Histoire de la Tunisie* ed Saliba Tunis, s.d (1940) 63 p Cite comme P-Bou Livre très sommaire où l'histoire de la Tunisie des origines jusqu'au protectorat n'occupe que 16 pages.

— EXCOFFIER Y directrice d'école *Petite Histoire de la Tunisie Cours moyen et C.F.P.* ed La Caravelle Tunis 1951 114 p Cite comme P-EP-CM 1 2^e édition en 1954 129 p Cite comme P-FP-Exc CM 2 Dès la publication des programmes officiels en octobre 1949 Mme Excoffier a publié dans le *Journal des Instituteurs de l'Afrique du Nord* des leçons d'histoire de la Tunisie. Les leçons furent réunies dans un petit volume et éditées à Tunis en 1951. Le livre ne traite que de l'histoire de la Tunisie mais en tête de chaque leçon figurent les titres des leçons d'histoire de France de la période correspondante. Le livre était destiné aux élèves des cours moyens et supérieurs des écoles françaises mais il pouvait être utilisé aussi dans les cours supérieurs des écoles franco-arabes. Chaque leçon est suivie d'une ou plusieurs lectures. Le texte des leçons de la deuxième édition restait inchangé mais quelques illustrations ont été ajoutées ainsi qu'un lexique pour les mots moins connus.

— EXCOFFIER Y directrice *Histoire de France et de Tunisie Cours élémentaire 1^{er} et 2^e années* ed La Caravelle Tunis s.d (1952) 216 p Cite comme P-FP-Exc CE 1 2^e édition s.d inchangé. Ce manuel couvre le programme des cours élémentaires des écoles françaises et des cours moyens des écoles franco-arabes. L'enseignement de l'histoire dans

ces cours étant concentrique le manuel divise chaque leçon en deux parties, chacune comportant un résumé destiné aux élèves d'une des deux dans une série de récits et d'anecdotes. Le danger de ce cours était que le maître se contentât de lire le texte des leçons : le style et le langage s'y prêtent.

— REGAGNON, M. et PELLEGRIN, A : *Petite Histoire de la Tunisie à l'usage des Ecoles Primaires de la Régence* ; ed. La Rrapide, Tunis, s.d (1959). 41 p. Cité comme P-EP-Reg. - 1 2e édition revue et augmentée, 1953, 140 p. Cité comme P-EP-Reg. - 2. La première édition de ce livre s'adressait aux cours élémentaires des écoles françaises et aux cours moyens des écoles franco-arabes. En tête de chaque leçon se trouve un dessin qui se présente comme un document historique servant de support au développement du récit qui ne dépasse jamais un page. Suit un résumé d'un ou deux lignes. Le langage est simple et clair, mais par la nature et la brièveté des textes, l'instituteur est bien obligé de développer le thème lui-même. Chaque leçon comporte une lecture consacrée à une grande figure ou à un épisode marquant. La leçon se termine par la photo d'une statue, d'un monument, d'un site ou par la mention d'une réalisation économique accompagnée d'un bref commentaire. Le tout est bien organisé et se présente comme un instrument de travail utile. La deuxième édition du même livre a été entièrement remaniée. Le volume du livre a plus que triplé et il s'adresse maintenant à toutes les classes des écoles primaires de la Régence. Une liste est fournie avec les titres des leçons conformes au programme des cours moyens des écoles franco-arabe et des cours élémentaires des écoles françaises. Un tableau synchronique permet aux maîtres d'établir une répartition méthodique des leçons d'histoire de la Tunisie et de l'histoire de France. Chaque leçon comporte un résumé, un questionnaire obligeant les élèves à travailler personnellement les textes, une ou plusieurs lectures et de nombreux documents photographiques.

— *Histoire à l'usage des élèves de première année de l'enseignement secondaire*, ed. Office Pédagogique, Tunis, 1958. Cité comme T-ES-1. C'est un fascicule polycopié comprenant 7 leçons consacrées à l'histoire antique de l'Afrique du Nord conformément au nouveau programme de 1958.

— *Histoire à l'usage des élèves de deuxième année de l'enseignement secondaire* ; ed. polycopiée de l'Office Pédagogique, Tunis, 1960. 128 p. Cité comme T-ES- 2-a. Ce livre a été imprimé après :

— *Histoire Deuxième année de l'enseignement secondaire* ; ed. Société Nationale d'Édition et de Diffusion, Tunis, 1963 ; 253 P. Cité comme T-ES-2-b. Ecrite dans un langage très abordable, l'édition imprimée est identique quant au texte, à l'édition polycopiée. Des illustrations nombreuses comportant des explications et des lectures bien choisies ont été ajoutées. Le livre a été très apprécié aussi bien par les enseignants que par les élèves et il continue à servir quoique la langue d'enseignement en deuxième année soit l'arabe depuis 1965.

— *Histoire à l'usage des élèves de troisième année de l'enseignement secondaire* ; ed. polycopiée de l'Office Pédagogique, Tunis, 1960 ; 133 p. + 19 p. Cité comme T-ES-3. Le livre emprunte le style et le langage d'un cours universitaire. Les chapitres sont d'une valeur inégale.

— *Histoire à l'usage des élèves de quatrième année de l'enseignement*

secondaire , ed polycopiée de l'Office Pédagogique Tunis, 1961 Ce fascicule comprenait les 11 premières leçons du programme Elles ont été reprises dans le cours suivant

— *Manuel d'Histoire pour la quatrième année de l'enseignement secondaire* ed Office Pédagogique, Tunis 1963 , 424 p Cité comme T-ES-4-1 Ce manuel couvre tout le programme de la quatrième année Il est édité sans aucune illustration Comme seul appareil pédagogique figurent un ou deux textes à la fin de chaque leçon Le texte est long, difficile et mal adapté aux élèves

— LEVIGNE, Noelle *Histoire 1500-1848 à l'usage des classes de deuxième année de l'enseignement moyen* ed Office Pédagogique Tunis, 1961 , 690 p Cité comme T-ES-Lev Ce manuel est l'œuvre d'un professeur adjoint, enseignant en Tunisie dans le cadre de la coopération française Ce volume de 690 pages, où un texte très analytique est accompagné de nombreuses illustrations, cartes et lectures est trop peu adapté aux élèves de l'enseignement moyen D'ailleurs, son prix relativement élevé rendait son acquisition difficile pour beaucoup d'élèves Par contre ce livre a été un instrument de travail précieux pour les enseignants, surtout pour ceux venus de l'étranger, qui sont peu familiarisés avec l'histoire de la Tunisie

A partir de 1967 une série de manuels a vu le jour dans la «Collection d'Histoire publiée sous la direction de l'inspection de l'Enseignement Secondaire» Ces manuels sont basés sur les programmes de 1969 1968 et ont été préparés par des équipes d'enseignants sous la direction de Jacques Grell, inspecteur de l'enseignement de l'histoire et de la géographie Ces manuels constituent un réel progrès du point de vue pédagogique mise en page soignée cartes et illustrations nombreuses choix judicieux de textes historiques la démarche est claire et il y a peu de détails superflus Successivement ont été publiées

— LASNIER LACHAISE Bernard et SEDKAOUI Hattab *Le siècle des révolutions 1789-1881* pour la cinquième année de l'enseignement secondaire ed STD, Tunis, 1967 379 p Cité comme T-ES 5

— GRELL Jacques, CHERIF Mohamed, KHALFALLAH, Touhami et SEDKAOUI, Hattab *De l'impérialisme à la décolonisation 1881-1960*, pour la sixième année de l'enseignement secondaire ed STD Tunis 1967 , 2 tomes 322 p et 445 p Cité comme T-FS 6 A et 6 B

— GRELL, Jacques TOUMI, Rachid et SEDKAOUI Hattab *Histoire des XVI et XVII siècles* quatrième année de l'Enseignement secondaire , ed STD 1969 207 p Cité comme T-ES-4b

Sans pouvoir les qualifier de manuels officiels, et sans prétendre présenter une liste exhaustive les trois livres suivants sont typiques de l'enseignement de l'histoire dans le milieu zitounien

— BECHIR SFAR *Muštâh ettarih (La clef de l'histoire)*, ed Tunis, 1927 , 287 p Cité comme P-Zit BS Edition remaniée des cours données à la Khaldounya dans les années 1907-1912 Dans une première partie l'auteur traite de l'histoire générale avec une attention particulière pour l'histoire antique Dans une deuxième partie, les différents régimes de la Tunisie sont passés en revue

— MOHAMED EL HABIB *Lab ettarih (le nouveau de l'histoire)*, ed Tunis, 1344 -924, p 272 Cité comme P-ZITMH Ce n'est pas un manuel

mais un aide-memoire comportant 965 questions et reponses pour l'examen de Tataoui de la Zitouna Les questions se limitent a l'histoire de l'Islam et du monde arabe

— AMAR ERRAKBANI *Hulâsat ettarih ettunisiva* (Resume de l'histoire de la Tunisie), ed Tunis, 1939, 96 p Cite comme P ZIT AR Petite importantes Cite respectivement comme CC SF (=section française) et complication qui presente l'histoire de la Tunisie en resumé

La Tunisie independante a vu la publication d'une serie de manuels en arabe destines à l'enseignement de l'histoire dans les ecoles primaires

— Mohammed Hachi Zine El Abbine *en collaboration avec d'autres El Kitâb el madrasîyu fî ettârih ettûnisîyi* (Manuel pour l'histoire de la Tunisie), tome I pour la 5e année, ed Tunis, s d (1963), 232 p Ce livre assez développé comprenant des textes historiques nombreux, n'a pas ete approuvé par les responsables et n'a pas servi de manuels, mais de nombreux instituturs s'en sont servis pour preparer leurs cours

— Mohammed Chibane *Kitâb ettarih* (Livre d'histoire) ed Office Pedagogique, Tunis, 1964 vol pour 5e annee 64 p vol 6e annee 112 p Cite comme T-ES-Chib 5 et 6 Edition tres soignée, avec dessins et photos en couleur Imprimées en Italie en 100 000 exemplaires les livres n'ont pu être réédités a cause de problemes de transfert de devises pour payer les frais d'impression

— Mohammed Hachi Zine El Abdine *Fusûlun fî tarîh tûnis*, ed S T D Tunis, 1966 vol pour 5e annee p vol 6e annee 109 p Cité comme T ES ABD-5 et 6 La volume pour la cinquieme est une edition remaniée du livre de 1963 cite plus haut La presentation est moins bonne que celle du livre de Chibane imprime a l'etranger

Deux tomes ont ete publies pour faciliter la preparation des cours pour les instituteurs ils n'ont pas de caractere officiel

— Ahmed Ben Amar *Tarih tûnis pour la cinquieme annee livre du maître* ed Tunis 1965, p Cité comme T FS M-5

Dalîl et mu'alem fî tarîh par un groupe d'auteurs pour la sixieme annee du Livre du maître, ed Tunis 1972 135 135 p Cite comme T EP-M 6

Les deux livres presentent des schémas pour des lecons avec des suggestions pratiques concernant les moyens visuels à employer Ils n'apportent pas un approfondissement historique mais facilement le travail pedagogique des instituteurs

2 Documents officiels

— Au moment de nos recherches, il était impossible de consulter les archives du Ministère de l'Education Nationale Les documents herites de la Direction de l'Instruction Publique sont inaccessibles puisqu'aucun inventaire n'a ete fait jusqu'a ce jour De même dans les archives des etablissemments existants de longue date comme le college Sadiki et le Lycee Carnot, les documents d'ordre pedagogique font defaut Plusieurs documents imprimés fournissent neanmoins une information de premier ordre

— *Bulletin Officiel de l'Enseignement Public en Tunisie* cite comme B O E P Cette publication officielle de la Direction de l'Instruction Publique a paru du 1 janvier 1887 jusqu'au 1 janvier 1955 Elle contient tous les decrets et documents officiels ainsi que des articles pedagogi

ques

— Les comptes rendus officiels de la Conference Consultative (1891 - 1922) et du Grand Conseil de la Tunisie (1922 1955) Depuis 1910 cette assemblée etait composee de deux sections une section indigène et une section française Les discussions annuelles dans les deux sections sur le budget de l'enseignement public fournissent des informations très CC-ST (=section tunisienne) et GCT-SF et GCT-ST

— Le *Journal Officiel Tunisien* devenu depuis la proclamation de la republique *Journal Officiel de la Republique Tunisienne* est a consulter pour les decrets et lois officiels

— Depuis 1959, l'Office Pedagogique publie *Bulletin Pedagogique Enseignement du Second Degre* cite comme BP Cette revue publie des circulaires officielles et des articles d'ordre pedagogique Il faut mentionner en particulier le numero special sur l'enseignement de l'histoire et de la geographie no 26 (1967)

Depuis l'indépendance, une serie de publications officielles a fixé les modalites de l'enseignement de l'histoire

— *Une recente realisation du gouvernement Bourguiba Nouvelle Conception de l'Enseignement en Tunisie* ed Secretariat d'Etat a l'Education Nationale (=S E E N), Tunis, 1958-1959 148 p donne tous les details sur la reforme de 1958 Document capital

Les programmes d'histoire pour les differents types d'enseignement sont publies sous forme de brochure comprenant les programmes et les instructions

— *Programmes officiels de l'Enseignement primaire fascicule VI Education morale et sociale* ed S E E N 1958 40 p (texte arabe)

Programmes officiels de l'Enseignement secondaire fascicule IV Histoire et Geographie ed S E E N Tunis 1958 27 p

— *Programmes officiels de l'Enseignement secondaire fascicule IV Histoire et Geographie* ed S E E N, Tunis 1963 27 p 29 p (texte arabe et français)

— *Programme d'Histoire et de Geographie de l'Enseignement Secondaire Tunisien (a la rentree d'octobre 1965)* dans Bulletin Pedagogique, no 26, 1967 p 16-30

— *Programmes officiels de l'Enseignement secondaire fascicule IX Histoire et Geographie* ed S E E N Tunis, 1968 49 p (texte arabe et français)

— *Programmes officiels de l'Enseignement du Second Cycle applicables a compter du 16 9 69 fascicule no 7 Histoire et Geographie* ed S E E N Tunis 1969, 62 p (texte arabe et français)

— *Programmes officiels de l'Enseignement Secondaire applicables a compter du 16 septembre 1970, fascicule no 9 Histoire et Geographie* ed Ministere de l'Education, de la Jeunesse et des Sports Tunis, 1970, 31 pages (texte français)

— *Programmes officiels de l'Enseignement Moyen fascicule V Histoire et Geographie* ed S E E N, Tunis 1959, 23 p (Texte fr)

— *Programmes officiels de l'Enseignement secondaire professionnel fascicule IX Histoire et Geographie* ed S E E N Tunis 1968 23 p (Texte français)

— *Programmes Officiels pour l'Enseignement de l'Histoire et de la Geo-*

graphie dans les Ecoles Normales ed polycopiee du Ministere de l'Education, de la Jeunesse et des Sports, Tunis 1970 , 7 pages (texte français)

II GENERALITES

1 Renseignements bibliographiques

Une etude se rapprochant de la nôtre a été faite par FREYSSINET DOMINION Jacqueline *Les manuels d'histoire de l'Ecole libre 1882-1959* Paris 1969 294 p La bibliographie tres complete signale les ouvrages traitant de la methodologie, de l'organisation de l'enseignement en France de la science historique et de l'enseignement de l'histoire, et enfin des etudes sur les manuels scolaires.

En ce qui concerne la Tunisie, les meilleures bibliographies sont fournies par

— *Initiation a la Tunisie*, Paris, 1950 XII - 399 p Dans cet ouvrage collectif, chaque chapitre traitant un aspect de la Tunisie est accompagné d'éléments bibliographiques

— LOUIS, A a publié une serie d'orientations bibliographiques de première importance dans les «Cahiers des Arts et Traditions Populaires, revue du Centre des Arts et Traditions Populaires editee par le Secretariat d'Etat aux Affaires Culturelles et a l'Information a Tunis *Ouvrages de formation* dans le n° 1 (1968) p 193-206 avec une présentation très utile des revues les plus importantes editees en Afrique du Nord *Bibliographie generale par régions* dans le n° 2 (1968) p 115 168 *Bibliographie et technologie par sujets*» dans le n° 3 (1969) p 135-171 et le n° 4 (1971) p 131-192

— JULIEN Charles Andre *L'Afrique du Nord en marche , nationalismes musulmans et souverainete française* Paris, 1972 349 p Ce livre donne une orientation bibliographique critique de grande importance surtout en ce qui concerne l'évolution politique et sociale

— LOUIS, A TILLET M L et VANLEFUFWN A *Elements bibliographiques* Concernant l'enseignement en Tunisie les meilleures bibliographies sont *graphiques sur les problemes d'enseignement et d'education en Afrique du Nord* dans I B L A , XVII 1954, pp 285 307 Pour la Tunisie indépendante elle est completee par la bibliographie tres developpée de

— LELONG Michel *Le patrimoine musulman dans l'enseignement tunisien apres L'indépendance* Tunis 1970 831 p

2 L'Histoire dans l'Islam

— ROSENTHAL Franz *A history of muslim historiography* ed Leiden, 1952 , 558 p Ouvrage de base et inegale

— LEWIS, Bernard et HOLT P M (editors) *Historians of the Middle East*, ed London, 1962 519 p Ouvrage collectif sur l'historiographie du Moyen Orient

— AHMED ABDESSEI EM *Les historiens tunisiens des XVII^e XVIII^e et XIX^e siecles essai d'histoire culturelle* ed Paris, 1973 590 P Essai bio-bibliographie sur les historiens de la Tunisie moderne de la conquête turque a la fin du XIX^e siecle. Precisions tres utiles sur le milieu culturel, les conceptions historiques, les auteurs et leurs œuvres

Une vision critique de quelques historiens arabes contemporains sur les

conceptions historiques dans l'Islam se trouve dans

— LAROUÏ, Abdallah : *Les Arabes et l'histoire* dans la revue *La Maliq. Casablanca*, n°. 27, février 1969.

— FARIS, Nabih Amin : *The Arabs and their history*, dans *Middle East Journal*, 1954, p. 156-162. Remarques importantes sur la façon dont les manuels arabes pour les écoles primaires et secondaires traitent l'histoire. La vision colonialiste et européenne de l'histoire du Maghreb est critiquée par :

— SAHLI, Mohamed. C. : *Décoloniser l'histoire*, ed. Paris, 1965 : 148 p.

— LAROUÏ, Abdallah : *L'Histoire du Maghreb ; un essai de synthèse*, ed. Paris, 1970 : 390 p.

— GORDON, David C. : *History and identity in arab text-books : four cases*, *Princeton Near East Paper number 13*, ed. *Princeton University*, 1971 ; 19 p. Compare des manuels de la Tunisie, du Liban, d'Arabie Séoudite et de la Syrie. Cette publication se situe dans le cadre d'un projet d'étude concernant les manuels d'histoire dans le monde arabe, entrepris par l'auteur en collaboration avec le professeur Fuad Haddad de l'Université américaine de Beyrouth.

3. *La Tunisie à la veille du Protectorat.*

— KRAÏEM, Mustapha : *La Tunisie précoloniale : tome 1 : Etat, gouvernement administration*, ed. S.T.D. Tunis, 1973 : 462 p. tome 2 : *Economie, Société*, ed. S.T.D. Tunis, 1973 : p. 475 p. Le tome 2 renferme un chapitre instructif sur l'enseignement : ch. VI, p. 149-208. Le livre est complété par une série de documents historiques.

— SMIDA, Mongi : *Khereddine, ministre réformateur, 1873-1877*, ed. Tunis, 1970 : 427 p. Le livre contient un chapitre important sur l'enseignement avec des renseignements sur les débuts du Collège Sadiki. Dans la bibliographie, les sources disponibles sont évaluées.

Pour le contexte politique et l'avènement du protectorat français l'ouvrage de base reste :

— GANIAGE, Jean : *Les origines du protectorat français en Tunisie : 1861-1881*, Paris, 1959 776 p. Très utiles sont les notices biographiques in fine. Le livre contient une bibliographie très développée sur la Tunisie du XIX^e siècle.

Sur l'enseignement européen en Tunisie avant le protectorat :

— ARNOULET, F. : *La pénétration intellectuelle en Tunisie avant le protectorat* dans *Revue Africaine*, 1954, p. 140-182.

4. *La période du Protectorat.*

— FITOUSSI, Elie et BFAZET, Aristide : *L'Etat tunisien et le protectorat français. Histoire et organisation (1525 à 1931)*» ed. Paris, 1931 : VIII-819 - LXXX p. Indispensable pour la connaissance des structures administratives du protectorat. En annexe est publié une série de documents comme le Pacte Fondamental de 1861 et les traités de 1881 et 1883.

— CASEMAJOR, R. : *L'Action nationaliste en Tunisie : du Pacte fondamental de M'hamed Bey à la mort de Moncef Bey. 1857-1948*, s. l. (Tunis) s. d. (1949), 256 - XII p. Ouvrage officiel établi afin d'informer les autorités françaises. Les biographies in fine sont utiles.

Sur le mouvement Jeune Tunisien, le travail de base, accompagné d'une bibliographie abondante et critique, est désormais :

— JULIEN, Charles-Andre *Colons français et Jeunes Tunisiens*, 1882-1912 dans *Revue Française d'histoire d'Outre-Mer*, tome LIV - 1967, p 87-150 importants aussi :

— ZIADEH, Nicolas *Origins of nationalism in Tunisia*, ed. Beyrouth, 1962, 167 p Etudie en particulier les relations entre les Jeunes Tunisiens et le Mouvement Réformiste en Orient Un des derniers survivants des Jeunes Tunisiens a tracé des portraits de ses compagnons

— ZMERLI, Sadok *Figures Tunisiennes, les successeurs*, ed Tunis, 1967, 298 p avec e a des biographies de Béchir Sfar, Ali Bach Hamba et M'hamed Lasram

L'esprit du Vieux Destour se comprend mieux à travers le livre de — THA'ALBI *La Tunisie Martyre*, ed Paris 1920 Ecrit par le père spirituel du Vieux-Destour le livre oppose avec beaucoup de nostalgie, la décadence de la Tunisie française à la gloire de la Tunisie d'avant 1881

5. La Tunisie de Bourguiba

— Le Centre de Documentation Nationale a Tunis a entrepris la publication d'une série de documents de presse et d'archives intéressant l'histoire du Mouvement National Tunisien. Jusqu'en 1973 dix tomes ont été publiés. Le fondateur du Néo-Destour expose sa vision de la Tunisie de l'avenir dans :

— BOURGUIBA, Habib *La Tunisie et la France Vingt-cinq ans de lutte pour une coopération libre*, Paris, 1954, 462 p.

Il faut se rapporter aussi aux nombreuses conférences du président Bourguiba, publiées dans la presse locale et éditées la plupart du temps par le Ministère d'Information sous forme de brochures Une bonne vue d'ensemble de l'évolution, dix ans après l'indépendance, est fournie par

— MICHAUD, Charles, BROWN, Leon Carl et MOORE, Clement Henry *Tunisia, the Politics of Modernisation*, ed Praeger, N Y 1964, 205 p

III L'ENSEIGNEMENT

1 L'Enseignement français

Une vue d'ensemble sur le développement de l'enseignement est donné par :

— PLANCKE, Marc *Het onderwijs in Tunesie ((647-1964) . bijdrage tot een historisch overzicht*», Gent, 1970, 318 p Important surtout pour l'histoire de l'enseignement avant 1881 Ouvrage de seconde main pour ce qui concerne la période après 1881 Un bilan officiel est donné par

— *LOeuvre scolaire de la France en Tunisie 1883-1930*, ed Bourg, 1931, 217 p

Pour étudier la politique scolaire au début du protectorat nous disposons des travaux que les deux premiers directeurs de l'Instruction Publique ont publié

— MACHUEL, L *L'Enseignement public en Tunisie 1883-1906*, ed Tunis 1906, 231 p

— CHARLETY, S *L'Enseignement professionnel des indigènes musulmans en Tunisie* ed Tunis, s d (1908) 30 p La situation en 1913, avec une historique des différents établissements, se trouve dans

— *Statistiques générales de l'enseignement en Tunisie au 31 décembre 1931* ed. D.I.P. Tunis, 1914 ; 85 p.

Pour étudier l'évolution de la politique scolaire française une série de documents polycopiés de la D.I.P. concernant les réformes de 1949-1950 sont d'une importance capitale. Il s'agit des projets élaborés par des commissions constituées après la Semaine Pédagogique d'avril 1949 :
Projet I : Révision des horaires et programmes des écoles primaires (24 pages).

Projet II : Projet d'organisation d'un enseignement de l'arabe dialectal et classique dans les écoles primaires européennes (5 p.)

Projet III : Relatif au régime des études dans les écoles normales (30 pages).

Projet IV : Projet de révision de l'enseignement secondaire tunisien (8 pages).

Projet V : Relatif à l'organisation des études dans les établissements techniques de Tunisie (7 pages).

Le responsable de l'Instruction Publique de l'époque a développé ses idées dans une communication faite au congrès 1951 de l'Association Française pour l'avancement des Sciences et intitulée :

— PAYE, Lucien : *Psychologie d'un plan d'enseignement en Tunisie*, édition polycopiée de la D.I.P. Tunis, 1951 ; 21 p.

La thèse de Lucien Paye : *Documents sur les résultats de l'enseignement en langue française dans les établissements scolaires en Tunisie*, ed. Paris, 1956, 249 + 107 pages dactylographiées et sa thèse principale : *Enseignement et Société musulmane ; Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc*, Paris, 1954, 3 volumes dactylographiés doivent renfermer des renseignements importants, mais leur caractère inédit rend la consultation très difficile.

Important, à cause des instructions officielles et programmes détaillés qu'il renferme, est le livre de :

— ROSSANO, Robert : *Précis de législation scolaire ; l'enseignement primaire en Tunisie*, ed. La Caravelle, Tunis, 1954 ; 536 p.

Un bilan est dressé par :

— LOUIS, A. : *La jeunesse tunisienne et les études* dans I.B.L.A. Tunis, tome XVI, 1953, p. 1-46, complété trois ans plus tard par :

— LOUIS, A. : *A l'Ecole et au Collège ; Bilan et orientations*, dans I.B.L.A., tome XIX, 1956, p. 133-139.

La réaction des colons français devant l'ouverture de l'enseignement moderne aux Tunisiens se lit dans :

— TRIDON, Henri : *Comment la France perdra ses colonies* ; ed. s. l. (Tunis), s.d. (1913 ?) ; 148 p. Le rédacteur du journal des colons *La Tunisie Française* tend à montrer l'influence néfaste de l'enseignement moderne sur les Tunisiens. Pour voir la réaction tunisienne, on consultera :

— ZAMANE, Hédi : *50 années de prépondérance française en Tunisie*, ed. Tunis, 1931 ; 40 p. Les trente premières pages sont consacrées à l'enseignement.

Un rapport très fouillé sur *Les problèmes de la scolarisation en Tunisie* a été publié par la Fédération Nationale de l'Enseignement Tunisien dans l'hebdomadaire du Néo-Destour «Mission dans les numéros du 29-9-1950, 6-10-1950 et 20-10-1950. Plus polémique mais d'un grand intérêt est le compte-rendu des «Travaux du premier congrès national de l'union gén-

rale des étudiants tunisiens Paris, 10-13- juillet 1953 ; ed. Paris, 1953 ; 95 p. Il contient un rapport très détaillé sur l'état de l'enseignement en Tunisie (p. 27-53) avec une charte revendicatrice.

La réaction de la population tunisienne devant l'enseignement français n'a pas encore fait l'objet de recherches, mais on dispose désormais d'une étude analogue pour l'Algérie :

— TURIN, Yvonne : *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale ; écoles, médecines, religion. 1830-1880*, ed. Paris, 1971 ; 434 p.

2. L'Enseignement traditionnel.

— ABDELMOULA, Mahmoud : *L'Université Zaytounienne et la société tunisienne* ed. Tunis 1971 ; 240 p. C'est un plaidoyer assez partial pour l'enseignement traditionnel mais le livre renferme des renseignements précieux. Une description détaillée du fonctionnement d'une école coranique est donnée par :

— JOMIER, J. : *Coup d'œil rapide sur les institutions d'enseignement, suivi d'une étude sur la pédagogie à l'École Coranique dans I.B.L.A.*, 1949, p. 319-346. Pour la Zitouna :

— AL MUCHRIF : *La Réforme de l'Enseignement à la Grande Mosquée de Tunis dans Revue des Etudes Islamiques*, 1930 p. 441-515 renferme tous les décrets officiels concernant les différentes réformes. A compléter par :

— DE MONTETY, H. : *Révolution moderniste à l'Université Ez-Zitouna*, dans la revue, *L'Afrique et l'Asie*, 1951-1, p. 25-35. Le point de vue des autorités du protectorat est donné par un rapport secret du colonel MARTY, destiné à la Résidence :

— *L'Université de la Zitouna*, Tunis, s.d (1935), 9 p. dactyl. Une étude du milieu zitounien est fournie par :

— GHAZI, Mohhamed Ferid : *Le milieu zitounien de 1920-1933 et la formation de Abu l-Qaçim ach-Chabbi* dans la revue «*Cahiers de Tunisie*» n° 28, 1959-4, p. 437-474.

Une vue d'ensemble sur les effectifs et l'orientation des études à la fin du protectorat est donnée par :

— LOUIS, A. : *La jeunesse tunisienne et les études traditionnelles* dans I.B.L.A., Tunis, tome XIX, 1956 ; p. 139-149.

Les idées des Jeunes Tunisiens sur l'enseignement traditionnel et les réformes souhaitées se trouvent exprimées dans les compte-rendus des congrès coloniaux de 1906 et 1908 :

— *Questions Tunisiennes. Communications présentées au Congrès colonial de Marseille (5-9 septembre 1906)*, ed. Paris, 1907 ; 74 P. avec entre autres deux communications importantes de Mohammed Lasram sur *L'Organisation de l'enseignement primaire indigène* (p. 21-25) et «*Accession des indigènes à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur*» (p. 25-30).

— *Compte-rendu du Congrès de l'Afrique du Nord tenu à Paris du 6 au 10 octobre 1908* ed. Paris, 2 tomes, 1909. Important sont : Khairallah Ben Mustapha : «*L'Enseignement primaire des indigènes en Tunisie*» dans tome II, p. 43-46, 48-60 et 552-593. Mohammed Lasram : *La Khaldounia* dans tome II, p. 173-180 qui reprend l'essentiel d'une brochure éditée à Tunis en 1906 (27 p.) Mohammed Lasram : *L'Enseignement supérieur musulman à la mosquée de l'Olivier à Tunis* dans tome II p. 144-173. A consulter aussi leur journal *Le Tunisiens* publié durant

les années 1907-1912 En particulier une serie d'articles de — ALI BACH HAMBACH *Ecole franco-arabe et kouttab reforme* dans les numeros du 14-21 28 janvier, 11 fevrier et 4 mars 1909

Le point de vue des nationalistes à la fin du protectorat est donne par une serie d'articles parus dans l'hebdomadaire du Neo Destour «Mission» et consacres a la Zitouna 17 et 24 mars et 14 21 et 28 avril 1950

3 *L'Enseignement dans la Tunisie independante*

Sur le College Sadiki, qui a fourni le modele pour l'enseignement moderne on consultera

— GRASSET D *L'Instruction Publique en Tunisie le College Sadiki* dans *Revue Africaine*, tomme 22 (1878) p 183 201

— SRAIEB Noureddine *Enseignement elites et systemes de valeur le College Sadiki de Tunis* dans *Annuaire de l'Afrique du Nord* 1971 p 103-135

Une vue d'ensemble est donnee par

— SRAIEB Noureddine *La Politique Tunisienne de l'Enseignement depuis l'indpendance evolution et problemes* these de troisieme cycle Universite d Aix Marseille juin 1970 256 p

Sur le contenu islamique de l'enseignement

— I ELONG, Michel *Le Patrimoine Musulman dans l'Enseignement tunisien apres l'indpendance* these d'etat Universite d Aix Marseille ed polycopiee Tunis 1970 831 p en 2 tomes Oeuvre capitale et tres analytique qui peche parfois par trop de details et trop peu de synthese

Pour suivre les developpements de l'enseignement dans la Tunisie independante on consultera les rubriques annuelles dans *L'Annuaire de l'Afrique du Nord* edite a Aix en Provence et dans la revue I B I A de Tunis ainsi que les *Rapports sur le mouvement educatif en Tunisie* publies par le Secretariat d'Etat a l'Education Nationale a l'intention de la Conference internationale de l'Instruction Publique a Geneve Pour les statistiques on se referera a l'Annuaire Statistique de la Tunisie edition annuelle)

Un seul article a ete publie sur l'enseignement de l'histoire en Tunisie GENOUD R *L'Enseignement de l'histoire* dans I B I A 1962 2, p 193-198

4 *Enseignement et Societe tunisienne*

— DE MONTETY H *Vieilles familles et nouvelle elite en Tunisie* dans *Documents sur l'evolution du monde musulman* ed CHFAM Paris, 1940 fasc 3 p 1 25 Traite des changements dans la societe et de l'orientation vers d'autres types d'enseignement Des renseignements sur la formation des responsables tunisiens sont fournis par

—SRAIEB, N *Note sur les dirigeants politiques et syndicalistes tunisiens de 1920 a 1934* dans *Revue de l'Occident musulman et de la Mediterranee* no 9, (1971) p 91-118

— BERRADY L et d'autres *La Formation des Elites Politiques Maghebines* ed Paris, 1973

Index des noms de personnes

Abdelmoula (Mahmoud). 128-129-146
Abdeselem (Ahmed). 142
El Abdine (Mohammed). 83-140
Abdou (Mohammed) 14-71-126
Ahmed Bey: 4-10-13-14-29-30-78-82
El Amouri (T) 53-131
Arnoulet (F). 143
Astier 127
Ataturk. 57-62-96
Aubert (A) 131
Aurès (P) 11-13-126-137

Bach Hamba (Ali) 16-19-83-85-147
Bassard (André). 12-126-136-137
Benazet (A). 143
Ben Amar (Ahmed) 140
Ben Youssef (Salah) 87-91-95
Ben Khairallah (Mustapha) 125
Ben Mustapha (Khairallah) 17-146
Ben Salah (Ahmed) 42-57-129-130-131
Ben Smail (Mustapha) 78-83
Berrady (L) 147
Bou Hasna. 129
Bouhdiba (Abdelwaheb) 136
Bourguiba (Habib) passim
Bouteille 127-137
Brown (L) 125-144

de Carnières (Victor) 7-9-18-125
Casemajor (R). 126-143
Celerier (J) 136
Ach-Chabbi (Lamine) 39
Chantemps (E) 125
Charlety (S) 9-144
Ech-Chedly (Hassen) 127
Chenoufi (M) (Moncef). 126
Chérif (Mohammed) 52-139
Chibane. 67-140
Chouika (Alya) 131

Defrasne (Jean). 131
 Delcassé 9
 de Dianous (P): 125
 Dlimi (Moncef): 136

 Excoiffier (Y): 26-27-28-30-31-72-77-130-136-137

 Faris (Nabih Amin): 143
 Fitoussi (E): 143
 Flaubert (G): 72
 Freyssinet-Dominjon (J): 142

 Ganiage (Jean): 128-143
 Gau. 20
 Genoud (R): 147
 Ghazi (M). 146
 Gordon (David). 143
 Grasset (D). 147
 Grell (J). 47-52-75-126-128-131-134-135-139

 El Habib (Moh.): 34-139
 Hached (Farhat): 87
 Holt (P.M.). 142

 Jamal ed Din. 57-71
 Jomier (J): 146
 de Jong (S): 131
 Julien (Ch-A). 88-125-126-127-134-135-144

 Khairallah (Chedly): 125-127
 Khalfallan (T): 139
 Khaznadar (Mustapha): 83
 Kheireddine: 4-5-14-56-82-83
 Klibi (Chedly) 129
 Kraiem (M): 143

 Laroui (Abdallah). 50-143
 Lasnier-Lachaise (B): 139
 Lasram (Moh.): 15-16-19-126-146
 Lavissee (E). 9
 Lebugle (E.): 131
 van Leeuwen (A.): 142

Lelong (M) 129-130-131-132-136-142-147
 Levigne (N) 70-75-75-139
 Lewis (B) 142
 Louis (A) 129-142-145-146
 Loth (Gaston) 9-11-13-126-137

 Machuel (Louis) 6-9-136-144
 Mallet-Isaac 26
 Marc (M) 126
 Marty 129-146
 Materi (M) 83-87-88
 Mendes-France (P) 93
 Messadi (Mahmoud) 39-42-127-129-130
 Micaud (Ch) 144
 Millet (Rene) 9
 Moncel Bey 56-90
 Mohammed Ali 57-59
 de Montety (H) 125-129-146-147
 Moore (Cl) 144
 Al Muchrif 125-127-146

 Nora (Pierre) 125

 Obdeijn (H) 131

 Paye (Lucien) 22-23-145
 Pellegrin 26-138
 Peyrouton 92
 Pirenne(H) 134
 Plancke (M) 125-144
 Poirier 18
 Poncet (J) 136

 Rambaud 9
 Er Rakbani (Amar) 35-129-140
 Regagnon 26-27-28-29-30-31-72-138
 Ricoux (N.) 125
 Roches (Leon) 11
 Rodd Balek 127-129
 Rosenthal (F) 125-142
 Rossano (Robert) 127-136-145
 Roustan 11-30-82
 Rozet (Albin) 8-125

Es Sadok Bey (Moh) 30-57-83
Sahli (M) 50-131-143
Sedkaoui 125-139
Semidei (Manuela) 128
Sfar (Bechir) 14-15-85-126-139
Sfar (Tahar) 87
Smida (M) 125-143
Sraieb (N) 129-147

Thaalbi (Abdel-Aziz) 19-83-88-91-144
Tillet (M L) 142
Toumi (R) 131-139
Tridon (Henri) 7-125-127-145
Turin (Y) 146

Zamane (Hadi) 127-145
Ziadeh (N) 144
Zmerli (Sadok) 126-127-144

SAMENVATTING

Deze studie is gewijd aan het geschiedenisonderwijs in Tunesie gedurende de periode 1881-1970. Naast een inhoudelijke analyse van de programmas, de officiële richtlijnen en de handboeken is ook de relatie onderzocht tussen het geschiedenisonderwijs en de politieke situatie in Tunesie.

In het eerste deel hebben wij het geschiedenisonderwijs tijdens de franse protektoraatsperiode (1881-1956) bestudeerd. Na een inleiding over de geschiedenisopvatting in de Islam en de eerste pogingen tot modernisatie aan de vooravond van het protektoraat volgt een analyse van de evolutie van 1881 tot 1914. In deze tijd zien wij eerste goedwillende pogingen van franse zijde tot verbetering van het tunesische onderwijs al snel plaats maken voor het ondergeschikt maken van het onderwijs aan het kolonisatiestreven van de Europese kolonisten. In het geschiedenisonderwijs werd de visie gepropageerd dat Tunesie definitief "herenigd" was met Europa en dat de banden zoals die vroeger bestonden tussen Rome en Afrika teruggevonden waren in de relatie Tunesie-Frankrijk. Onder de tunesische intellectuelen, gegroepeerd in de beweging van de "Jonge Tunesiers", bestond geen eensgezindheid over de te volgen lijn. Iedereen pleitte voor verbetering van het onderwijs aan de Tunesiers, maar terwijl sommigen voorstanders waren van een hervorming van het traditionele islam-onderwijs of a door verbetering van het vak geschiedenis, meenden anderen dat gelijkberechtiging met de Fransen slechts bereikt kon worden door aanvaarding van het franse onderwijssysteem. In de periode tussen de twee wereldoorlogen is er nauwelijks sprake van enige vooruitgang. Het franse kolonialisme vierde hoogtij en Tunesiers werden slechts tot het onderwijs toegelaten in zoverre er plaats over was. Van enige aanpassing van het onderwijs aan de tunesische situatie was geen sprake. Eerst na 1945 komt er verandering. Op politiek terrein trachtten de Fransen het idee van gedeelde soevereiniteit in te voeren en dit leidde in het onderwijs tot een grotere waardering van de tunesische geschiedenis.

In het tweede deel hebben wij het geschiedenisonderwijs in Tunesie sinds de onafhankelijkheid behandeld. De onderwijshervorming van 1958 integreerde de naast elkaar opererende onderwijssystemen tot een geheel. De programmas werden gebaseerd op de tunesische realiteit en aangepast aan de sociale en economische behoeften van het land. De nieuwe handboeken en de officiële programmas vormen een afspiegeling van deze ontwikkeling. Door middel van een enquête is onderzocht hoe de leerlingen van het middelbaar onderwijs reageren op dit vernieuwde geschiedenisonderwijs. Tevens is nagegaan wat de vorming is van de leerkrachten die belast zijn met het geschiedenisonderwijs.

In het derde deel wordt de inhoud van de nieuwe handboeken geanalyseerd aan de hand van een aantal themata. Tenslotte wordt in de konklusie nagegaan in hoeverre het geschiedenisonderwijs een afspiegeling was van de politieke situatie in Tunesie gedurende de bestudeerde periode.

Stellingen.

I

Het U.N.O. verdelingsplan voor Palestina van 1947 is het enige reële vertrekpunt voor onderhandelingen tussen Israël en de Palestijnen.

II

De grote hoeveelheid beschikbaar bronnenmateriaal van Europese zijde en de slechte organisatie of het niet toegankelijk zijn van de archieven in de Arabische en Turkse taal is er de oorzaak van dat de geschiedenis van Noord-Afrika nog grotendeels bekeken wordt door een Europese bril.

III

Gemeenschappelijke handboeken voor het geschiedenisonderwijs in Marokko, Algerije en Tunesië zouden een grote bijdrage vormen voor het tot stand komen van een Verenigde Maghreb.

IV

Het feit dat in Tunesië het middelbaar onderwijs grotendeels gegeven wordt in de Franse taal belemmert bij de meeste leerlingen assimilatie van de leerstof. De toch al bestaande tendens om alles uit het hoofd te leren wordt hierdoor nog gestimuleerd.

V

Terecht stelt de Planhol dat "l'Islam a besoin de la cité pour réaliser son idéal social et religieux". De algemeen gangbare voorstelling van de Islam als een woestijn-godsdienst behoeft daarom correctie.

X. de Planhol : "Le Monde Islamique", Paris, 1957. pag. 9

VI

De meest efficiënte bijdrage tot een dialoog tussen Christenen en Moslems is het bevorderen van kennis van het Christendom onder de Moslem intelligentsia.

VII

De toeristenindustrie in haar huidige vorm betekent een ernstige bedreiging voor de Tunesische samenleving.

VIII

Wil men in de ontwikkelingslanden de trek naar de stad tegen gaan dan is het van essentieel belang bij het bouwen van nieuwe dorpen de belanghebbenden zelf te laten meewerken, zowel bij het opstellen van de plannen als bij de uitvoering van de bouw

IX

De vestiging van nederlandse loonkonfektie-bedrijven in Tunesie welke voornamelijk gebruik maken van vrouwelijke arbeidskrachten, levert geen bijdrage tot oplossing van het werkeloosheidsprobleem en verstoort in vele gevallen de bestaande sociale structuren

X

In ontwikkelingsgebieden is de goede gezondheid van de reeds geboren kinderen de beste motivatie voor de ouders om over te gaan tot geboorteregeling

XI

Om a s historici voor te bereiden op algemeen leidinggevende functies in de huidige maatschappij verdient het aanbeveling tijdens de opleiding aan de universiteit kennis van bedrijfsorganisatie en administratie te stimuleren

XII

Dat er nog geen "Astérix et les Bataves" is verschenen getuigt van franse diskriminatie ten opzichte van Nederland

